

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kolektivní učitelská efficacy: pilotní výzkum v prostředí českých základních
škol

Collective efficacy in teachers: Pilot study in the context of Czech elementary
and secondary schools

Bc. Anna Vozková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie (N7701)

Studijní obor: N PSYCH - Psychologie

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Kolektivní učitelská efficacy: pilotní výzkum v prostředí českých základních škol vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 14. 7. 2017

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce docentce Smetáčkové, svému kolegovi magistru Vanekovi a všem vyučujícím, kteří se zapojili do mého výzkumu.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tématem kolektivní učitelské efficacy, což je koncept související se self-efficacy, oba jsou součástí sociálně kognitivní teorie od Alberta Bandury. V teoretické části jsou nejprve zmíněny obecné charakteristiky self-efficacy, poté je představen koncept individuální učitelské self-efficacy, který hrál důležitou roli při utváření pojetí a způsobu měření u kolektivní učitelské efficacy, v další části jsou pak shrnuty informace a výzkumy právě o tomto poměrně novém konceptu. V rámci diplomové práce byl proveden kvalitativní výzkum, jehož hlavními cíli bylo zmapovat koncept kolektivní efficacy u vyučujících na základních školách, zjistit zda o něm přemýšlejí a jak a případně navrhnout nové pojetí a vodítka pro tvorbu dotazníku. Hlavní metodou byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor s 8 vyučujícími a jeho vyhodnocení pomocí tematické analýzy. V rámci interpretace bylo zjištěno, že v rozhovorech se mezi respondenty objevilo několik společných hlavních témat, ta byla porovnána s teoretickým pojetím kolektivní efficacy a následně pak bylo navrženo upravené pojetí kolektivní učitelské efficacy zahrnující 4 hlavní témata: podpora, kolektiv, žáci a žákyně a rodiče.

KLÍČOVÁ SLOVA

Kolektivní efficacy, self-efficacy, kvalitativní výzkum, vyučující, základní škola

ABSTRACT

This thesis deals with domain of teacher collective efficacy, that is related to the self-efficacy concept, both are part of the social cognitive theory from Albert Bandura. The theoretical part first summarizes basic theoretical background of self-efficacy. Next part deals with topic of teacher self-efficacy that played important role in forming of the concept of teacher collective efficacy and its measurements. Then it summarizes information and results of research relevant to the new emergent concept of teacher collective efficacy. The empirical part describes the qualitative research that was carried out. Its goals were to map the concept of teacher collective efficacy among teachers in primary and secondary schools and how they reflect on this concept and then to suggest new possible model and possible directions for creating a teacher collective efficacy scale for Czech teachers. Research method were half-structured interviews with 8 teachers and the use of thematic analysis. It was found out that interview contained several common themes. After comparing it with theoretical conception of collective efficacy, modified model of teacher collective efficacy was suggested with 4 main themes: support, collective team, pupils and parents.

KEYWORDS

Self-efficacy, collective efficacy, qualitative research, teachers, elementary and secondary schools

Obsah

1. Úvod	8
2. Self-efficacy obecně	9
2.1 Teoretické ukotvení	9
2.2 Definice a dimenze self-efficacy	9
2.3 Překlad	10
2.4 Zdroje self-efficacy:.....	10
2.5 Změny self-efficacy	12
2.6 Vliv self-efficacy	12
a) Kognitivní procesy	12
b) Motivační procesy	13
c) Afektivní procesy	13
d) Selektivní procesy	14
2.7 Konstrukty podobné self-efficacy	14
2.7.1 Očekávání výsledků (outcome expectancy)	14
2.7.2 Sebepojetí (self-concept)	15
2.7.3 Sebevědomí (self-esteem) a sebedůvěra (self-confidence)	16
2.7.4 Locus of control (místo kontroly).....	17
2.7.5 Ohrožení stereotypem.....	18
3. Učitelská self-efficacy	19
3.1 Úvod.....	19
3.2 Historické zakotvení	19
3.3 Učitelská účinnost a učitelská self-efficacy	21
3.4 Definice učitelské self-efficacy.....	21
3.5 Modely učitelské self-efficacy	23

3.6	Úroveň specifity učitelské self-efficacy	26
3.7	Vztah s dalšími proměnnými	27
3.7.1	Úspěšnost žáků	27
3.7.2	Výukové postupy	27
3.7.3	Vliv na učitele.....	28
3.7.4	Syndrom vyhoření	28
3.7.5	Zapojení rodičů.....	29
3.8	Způsoby měření učitelské self-efficacy	29
4.	Kolektivní učitelská efficacy	32
4.1	Kolektivní efficacy	32
4.2	Definice učitelské kolektivní efficacy	33
4.3	Zdroje kolektivní učitelské efficacy.....	33
4.4	Co ovlivňuje učitelská kolektivní efficacy?.....	34
4.4.1	Vztah k výkonům žáků	35
4.4.2	Vliv na učitele.....	36
4.4.3	Další vlivy	38
4.5	Vztah k učitelské self-efficacy.....	38
4.6	Způsoby měření a konceptualizace učitelské kolektivní efficacy.....	39
4.7	Charakteristika škol s vysokou kolektivní efficacy	42
4.7.1	Spolupráce učitelů a vztahy v kolektivu.....	42
4.7.2	Ředitel.....	43
5.	Výzkumná část	44
5.1	Motivace pro výzkum, osobní zkušenosti a východiska.....	44
5.2	Emergence tématu.....	45
5.3	Cíle výzkumu	46

5.4	Volba metod.....	47
5.5	Etická stránka výzkumu.....	49
5.6	Získávání respondentů a jejich charakteristika	49
5.7	Proces s práce s daty	51
5.8	Shrnutí hlavních témat a ukázky z rozhovorů.....	53
5.8.1	Škola a její charakteristiky	53
5.8.2	Kolektiv a charakteristiky učitelů.....	55
5.8.3	Žáci a žákyně:	57
5.8.4	Rodiče.....	59
5.8.5	Učitel	60
5.8.6	Výuka	61
5.8.7	Podpora dalších pracovníků.....	61
5.8.8	Nové technologie a kyberšikana.....	62
5.8.9	Osobní charakteristiky a zkušenosti respondenta.....	62
5.8.10	Individuální témata jednotlivých respondentů	63
5.9	Interpretace dat	64
5.10	Závěr z interpretace	72
5.11	Závěr.....	73
6.	Diskuze	75

1. Úvod

V následující práci bych se ráda věnovala poměrně novému konceptu, který i v zahraničí začíná teprve získávat více výzkumné pozornosti, i přes to, že většina dosavadních studií hovoří v jeho prospěch. Označují ho za užitečný, schopný ovlivnit výsledky žáků a žákyň nebo spokojenost vyučujících.

Jedná se o kolektivní efficacy, což je koncept, který v českém prostředí nemá ustálený český překlad a ani v rámci rešerše nebyly nalezeny relevantní tuzemské výzkumy.

Většinou je vnímán pouze okrajově jako doplněk k self-efficacy, která už do české vědecké obce pronikla více.

Těmto konceptům se osobně věnuji už poměrně dlouho. Od chvíle, co jsem se se self-efficacy poprvé seznámila při výběru tématu pro bakalářskou práci, nepřestává mě fascinovat, jakým způsobem může ovlivnit náš život, a stále se snažím nacházet její projevy v běžném lidském fungování.

Poté, co jsem nastoupila do zaměstnání jako školní psycholožka, zkoušela jsem zjišťovat, jestli i zde hraje self-efficacy nějakou úlohu. Učitelská self-efficacy je již poměrně dlouhou dobu studovaný koncept. Během jeho zkoumání mě však zaujala teoreticky nově utvářená kolektivní učitelská efficacy.

Zaujalo mě, že i kolektiv jako celek by mohl mít vliv na jedince, na žáky a žákyň a úspěšnost školy. Nedokázala jsem si představit, jak to funguje a tak jsem hledala další informace. Zjistila jsem však, že kolektivní efficacy zatím nemá jednotnou konceptualizaci a skutečně se jím zatím zabývá jen velmi malé množství studií.

Proto jsem se rozhodla, že bych si jí chtěla zvolit jako téma v následující diplomové práci a prozkoumala ji kvalitativně, což je přístup jak u self-efficacy tak u kolektivní efficacy stále poměrně podceňovaný a opomíjený. Protože jsem ale chtěla lépe pochopit její strukturu a to, jak jí vnímají reální čeští učitelé, zdálo se prozkoumání pomocí hloubkových rozhovorů jako nejlepší možnost.

Ráda bych tedy nejprve uvedla dosavadní informace, které vycházejí z výzkumů individuální a kolektivní učitelské efficacy a poté vás seznámila s výsledky, které vplynuly z rozhovorů s osmi vyučujícími z různých českých škol.

2. Self-efficacy obecně

2.1 Teoretické ukotvení

Koncept self-efficacy je součástí tzv. teorie sociálního učení, autorem obou těchto koncepcí je psycholog Albert Bandura. Bandura v předmluvě své knihy *Teorie sociálního učení* (Social Learning Theory, 1979, str. 9-10) uvádí, že tato teorie klade důraz na procesy, které ovlivňují lidské fungování ve světě. Konkrétně se jedná o procesy zprostředkování, díky nimž jsme ovlivněni nejen tím, co sami prožijeme, ale zkušenosti získáváme i na základě pozorování okolního prostředí. Skrze procesy symbolické jsme pak schopni analyzovat své prožitky a plánovat další jednání. Velmi důležitou úlohu mají seberegulační procesy, díky nimž si vytváříme vlastní vnitřní impulsy, kterými ovlivňujeme své chování.

Tyto procesy nám umožňují ovlivňovat a řídit náš život tak, že nejsme bezpodmínečně závislí na svém okolí. Důležitou součástí teorie sociálního učení je dále tzv. reciproční determinismus, podle něhož jsou tři základní složky (myšlení, chování a prostředí) stále ve vztahu a vzájemně se ovlivňují. I přes to že jsme tedy schopni sami sebe ovlivňovat a řídit, není možné stoprocentně vyloučit vlivy našeho prostředí (Bandura, 1979).

Jak vysvětluje Bandura (1991, str. 257), dle sociálně kognitivní teorie zahrnují seberegulační procesy důležité mechanismy vlastního řízení, které mají vliv na lidské myšlení, emoce, motivaci a chování. K seberegulačním procesům patří i self-efficacy, která ovlivňuje a předurčuje, jak budou fungovat některé další dílčí funkce seberegulačního systému.

2.2 Definice a dimenze self-efficacy

Bandura definuje self-efficacy jako přesvědčení lidí o jejich schopnostech, které jsou nutné k dosažení určitých výkonů, toto přesvědčení má vliv na události v jejich životě. Není však důležité pouze to, jaké schopnosti jedinec vnímá sám u sebe, důležitou roli hraje i to, zda je přesvědčen, že je dokáže použít a za jakých okolností. (Bandura, 1994, 1997).

Self-efficacy se může lišit v několika dimenzích. První je dimenze *úrovně*. Úkoly, které se jedinec snaží zvládnout, zahrnují různé požadavky, které mají různé úrovně obtížnosti. Ne každý je však schopen zvládnout všechny úrovně nebo je přesvědčen o tom, že by je zvládl. To odkazuje k další dimenzi, kterou je *velikost* self-efficacy. Velikost self-efficacy odkazuje k tomu jak pevně nebo naopak slabě je jedinec přesvědčen o svých schopnostech. Poslední

dimenzí je *obecnost*. Člověk může sám sebe hodnotit jako účinného v mnoha oblastech nebo naopak jen v několika málo (Bandura, 1997). Tyto dimenze pak vytvářejí rozdíly mezi lidmi s vysokou a nízkou mírou self-efficacy.

2.3 Překlad

V českém odborné terminologii zatím pro koncept self-efficacy neexistuje ustálený překlad, ten je obtížný, protože v českém jazyce neexistuje pro termín self-efficacy vhodný ekvivalent, který by vystihoval jeho podstatu. V literatuře se můžeme setkat s různými možnostmi. Asi nejčastější a nejznámější je pojem vnímaná vlastní účinnost (Gillernová, Kebza, Rymeš a kol., 2011) nebo vnímaná osobní účinnost (Hoskovcová, 2006), k častějším překladům je možné řadit ještě vnímanou osobní zdatnost (Mareš a Gavora, 1999 dle Mareš, 2013).

Terminologická nejednotnost a neexistence vhodného překladu je důvodem, proč v této diplomové práci využívám anglického termínu self-efficacy.¹

2.4 Zdroje self-efficacy:

Bandura (1994) uvádí, že self-efficacy je ovlivňována 4 hlavními zdroji: zkušeností se zvládnutím úkolu, zprostředkovanou zkušeností, sociálním přesvědčováním a somatickými či emočními stavy.

Za nejdůležitější zdroj je považována tzv. *mastery experience* neboli zkušenost se zvládnutím úkolu². Úspěšně zvládnuté úkoly zvyšují self-efficacy a naopak. Vliv selhání je však závislý na načasování a na dosavadních zkušenostech jedince. Selhání snižuje self-efficacy jedince především, pokud se objeví ve chvíli, kdy se self-efficacy v dané oblasti ještě vytváří a ustaluje.

Pokud však jedinec získá zkušenost s opakovaným úspěchem a vytvoří si silný pocit self-efficacy, občasné selhání už nebudou mít na jeho self-efficacy tak velký negativní účinek.

¹ Ve svém stanovisku se shodují např. s Říčanem (2007), který též uvádí, že vyhovující český překlad neexistuje.

² Překlad byl přejat od Hoskovcové (2006), která opět poukazuje na to, že pojem je obtížně přeložitelný do češtiny, tak aby byl plně zachován jeho význam.

Naopak ji mohou posilovat a více ho motivovat, pokud se mu nakonec podaří překážku dlouhodobým úsilím překonat. Úsilí a náročnost úkolů hrají důležitou roli pro to, aby si jedinec mohl vytvořit silný a odolný pocit self-efficacy (Bandura, 1977, 1994).

Druhým zdrojem je tzv. zprostředkovaná zkušenost, ta je však méně spolehlivá a self-efficacy založená pouze na tomto zdroji je slabá a snadněji se mění. Pokud jedinec vidí ostatní, jak díky úsilí dosáhli úspěchu, pak sám sebe může přesvědčit, že když to zvládnou ostatní, i on by měl být schopen dosáhnout alespoň nějakého zlepšení. Velkou roli zde hraje to, jak velkou podobnost s druhým člověkem jedinec pociťuje. Čím je větší, tím důležitější a přesvědčivější jsou úspěchy nebo selhání druhého (Bandura, 1977, 1994).

Bandura (1977) také shrnuje výsledky některých výzkumů, podle nichž se ukazuje, že self-efficacy se může více zvýšit, pokud jedinec vidí jak chování, tak i pozitivní důsledky, které přináší a pokud jedinec vidí, že je úspěšných více lidí.

Třetím zdrojem je sociální přesvědčování. Pokud je jedinec významnými osobami (subjektivně pro něj) ubezpečován o tom, že je schopen v daných aktivitách uspět, s větší pravděpodobností zvýší své úsilí a bude se snažit i pokud se objeví problémy. I tento zdroj je však výrazně slabší než zkušenost se zvládnutím úkolu, navíc je mnohem jednodušší tímto způsobem self-efficacy snížit než ji zvýšit (Bandura, 1977, 1994).

Na druhou stranu však Bandura (1977) hovoří o tom, že pokud jedinec získá prostředky ke zvládnutí náročné situace a zároveň i sociální oporu ve formě sociálního přesvědčování, je pravděpodobnější že více zmobilizuje své úsilí, než pokud by se mu dostalo pouze prostředků bez podpory. Z toho vyplývá, že sociální přesvědčování může být dobrým pomocným zdrojem.

Při hodnocení svých schopností lidé často spoléhají také na somatické a emoční stavy, které jsou označovány za čtvrtý zdroj self-efficacy. Self-efficacy také může sama tyto stavy ovlivňovat, zdrojem se pro ni stávají ve chvíli, kdy jedinec začne své emoční a fyzické reakce interpretovat. Vliv na self-efficacy se poté odvíjí od toho, jak jedinec různé reakce vnímá, například zda je pro něj emoční vzrušení povzbuzující nebo naopak vyčerpávající (Bandura, 1994).

2.5 Změny self-efficacy

Pajares (2005) poukazuje na to, že zdroje self-efficacy nevytvářejí jedincovo přesvědčení o schopnostech přímo. Člověk nejprve interpretuje výsledky událostí a tyto interpretace mu poskytují informace, aby si vytvořil své přesvědčení. Lidé si všímají různých informací a odlišně o nich uvažují a začleňují jen některé. Self-efficacy je tak ovlivněna i tímto výběrem, interpretací a rozpomínáním se na informace.

O podobném mechanismu hovoří i Bandura (1977), který uvádí, že je nutné rozlišovat informace vyskytující se v našem okolí a informace, které skutečně zpracujeme a použijeme je k posílení či oslabení určitého přesvědčení.

Vliv konkrétní informace závisí na tom, jak ji jedinec kognitivně zpracuje a zhodnotí, což může být ovlivněno různými faktory např. sociálními, situačními nebo časovými okolnostmi. Proto ani zkušenost s úspěšným výkonem nemusí bezpodmínečně znamenat, že se zvýší self-efficacy. Pokud jedinec podává delší dobu stejný špatný výkon a poté se jeho výkon zlepší, získá tak novou zkušenost, která však odporuje jeho očekávání a může dojít k podcenění důležitosti této nové zkušenosti, její hodnota může být snížena (Bandura, 1977, str. 20).

Z výše zmíněného však vyplývá, že self-efficacy není vrozenou a neměnnou charakteristikou. Naopak se utváří a rozvíjí postupně během života. Schunk a Pajares (2002) hovoří o tom, že primární zdroje self-efficacy pro různé oblasti můžeme najít v rodině, další významný vliv tvoří vrstevníci a vrstevnické skupiny a celkově i školní vzdělávání.

2.6 Vliv self-efficacy

Self-efficacy ovlivňuje podle Bandury (1994) fungování lidí skrze čtyři hlavní psychologické procesy. Jedná se o procesy kognitivní, motivační, afektivní a selektivní.

a) Kognitivní procesy

Self-efficacy ovlivňuje kognitivní procesy různými způsoby. Například má vliv na scénáře, které si lidé vytvářejí před tím, než se rozhodnou jednat. Lidé s vysokou self-efficacy mají tendenci představovat si scénáře spíše pozitivní a naopak.

Self-efficacy má silný vliv zejména na soustředění, jedinec se pak dokáže koncentrovat na úkol i během obtížných podmínek. Naopak pokud trpí pochybnostmi o svých schopnostech, může se mnohem více soustředit na své nedostatky a ztrácí tak část kapacity své pracovní paměti, kterou by měl věnovat úkolu. Takový člověk se poté zhoršuje v analytickém myšlení a klesá jeho výkon (Bandura, 1993, 1994, 1997).

Bandura (1997, str. 39) dále popisuje možný vliv kauzální atribuce na self-efficacy. Podle něj lidé, kteří věří svým schopnostem, připisují selhání nedostatečnému úsilí. To je možné rychleji změnit a tak se mohou snadněji vzpamatovat z nezdaru a pustit se do úkolu znovu. Naopak lidé s nízkou self-efficacy si neúspěch vysvětlují jako nedostatek schopností a trvá jim tak déle, než se znovu vzpamatují. To, čemu připisují své selhání, má vliv na jejich motivaci znovu se do aktivity zapojit a zkusit v ní uspět (Bandura, 1994). Podle Bandury (1991) je efekt kauzální atribuce na motivaci a dosažení výkonů mediován téměř zcela skrze změny v přesvědčení o self-efficacy.

b) Motivační procesy

Důležitou úlohu hraje self-efficacy u motivace. Má vliv na to, jaké cíle si lidé stanovují, jak moc úsilí do nich investují a jak dlouho se o ně pokouší. Pokud mají vysokou self-efficacy, pravděpodobně budou brát obtížné úkoly jako výzvy a do aktivit se zapojovat a zajímat se o ně. V opačném případě se u nich mohou objevovat problémy s motivací, snížené aspirace a nižší výdrž při plnění úkolu. To znamená, že takoví jedinci se budou rychleji vzdávat (Bandura, 1997).

c) Afektivní procesy

Míra self-efficacy se projevuje například v pociťované úzkosti, při regulaci stresu nebo v rušivých myšlenkách, které jedinec dokáže nebo nedokáže ovlivňovat. Jedinci s nízkou self-efficacy se mohou více obávat selhání a mohou být náchylnější ke stresu. (Bandura, 1997)

Bandura (1977) v souvislosti se self-efficacy hovoří o tzv. anticipačním self-arousalu. Tím, že jedinec začne přemýšlet o svých schopnostech a začne se bát, že jsou nedostatečné, může sám sebe dostat na příliš vysokou úroveň úzkosti.

d) Selektivní procesy

Self-efficacy má vliv na to, jaké prostředí si jedinec vybírá a do kterých aktivit se zapojuje. Jedinci s vysokou self-efficacy si vyberou nějaký cíl, investují hodně úsilí do toho, aby ho zvládli, a ještě více se snaží, pokud se během plnění úkolu objeví problémy. Naopak lidé, kteří pochybují o svých schopnostech, se vyhýbají úkolům, které považují za těžké (Bandura, 1994, 1997).

Závěrem je ještě důležité říct, jak upozorňuje Bandura (1977, str. 194), že tvrzení „self-efficacy ovlivňuje výkon“, by nemělo být bráno tak, že očekávání je jedinou determinantou chování. Samotné očekávání nemůže vést k dobrému výkonu, pokud jedinci chybí potřebné dovednosti. Také existuje mnoho věcí, které lidé mohou udělat a vědí, že by to dokázali, ale i tak je nedělají. Jednoduše proto, že nemají důvod, proč by je dělali, chybí jim vhodné incentive. Při dostatečných schopnostech a motivaci se však self-efficacy zdá důležitou determinantou, která ovlivňuje výběr aktivit, míru investovaného úsilí a to, jak dlouho se bude jedinec snažit, pokud se během plnění úkolu objeví problémy (Bandura, 1977).

2.7 Konstrukty podobné self-efficacy

2.7.1 Očekávání výsledků (outcome expectancy)

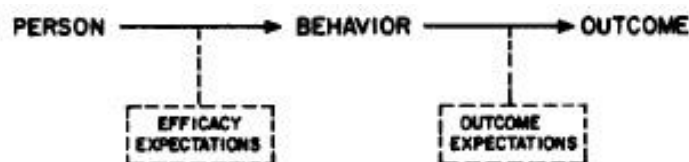


Figure 1. Diagrammatic representation of the difference between efficacy expectations and outcome expectations.

Obrázek 1: Grafické znázornění rozdílu mezi self-efficacy a očekáváním výsledku, Bandura 1977

Očekávání výsledků definuje Bandura (1979) jako mínění jedince, že určité chování povede k určitým výsledkům. Self-efficacy je přesvědčení, že jedinec může být úspěšný při svých výkonech a dokáže se chovat tak, že dosáhne předpokládaného a cíleného výsledku.

Přesvědčení o self-efficacy a očekávání výsledků se liší tím, že jedinec může předpokládat, že určité chování povede k danému výsledku, ale pokud má nízké self-efficacy, tedy pokud

se obává, že nemá nezbytné schopnosti, aby mohl zvládnout potřebné činnosti, nemusí se ani pokusit úkol splnit, i když ví, co by měl pro nejlepší výsledek udělat (Bandura, 1977).

Podle Bandury (2006) je očekávání výsledku závislé na tom, jak lidé posuzují své možnosti a schopnosti podat určitý výkon v dané situaci, neboli je ovlivňováno self-efficacy. S tímto pojetím však ve svém článku polemizuje Williams (2010), zejména s tím, že self-efficacy ovlivňuje očekávání výsledků, ale nefunguje to opačně. Upozorňuje, že některé výzkumy naznačují i vliv očekávání výsledků na self-efficacy. Což by znamenalo, že pokud je jedinec přesvědčen o tom, že jeho chování povede k daným výsledkům, ovlivní to jeho přesvědčení, jestli je schopen daný výkon podat a těchto výsledků dosáhnout.

Vztah mezi self-efficacy a očekáváním výsledků se snažil experimentem zjistit Maddux a kol. (1982). Ve svém velmi krátkém článku popisují, že z výsledku je patrné, že jak self-efficacy tak očekávání výsledků může být ovlivněno verbálním přesvědčováním a že oba koncepty mohou změnit úmysly jedince, které se pak projeví v chování. Tento experiment také potvrdil výše zmíněnou Williamsovu námitku, protože očekávání výsledku zde ovlivnilo vnímání self-efficacy.

2.7.2 Sebepojetí (self-concept)

V širším pojetí je sebepojetí to, jak jedinec vnímá sám sebe. Tento konstrukt je potencionálně užitečný k vysvětlení a předvídání chování jedince. Sebepojetí pravděpodobně ovlivňuje způsob, jakým jedinec jedná a jeho jednání následně ovlivňuje to, jak sám sebe vnímá (Shavelson, Hubner, and Stanton, 1976 in Bong a Skaalvik, 2003, str. 2).

Rosenberg a Kaplan (1982 in Schunk, 1991) uvádějí, že sebepojetí je multidimenzionální konstrukt, jehož součástí je sebevědomí, sebedůvěra, stabilita a strukturovanost přesvědčení u jedince. Podle Shunka (1991, str. 4) je sebepojetí globálním konstruktem, který obsahuje self-efficacy a další aspekty Self.

Skaalvik (1997 in Bong a Skaalvik, 2003, str. 3) identifikoval několik klíčových charakteristik sebepojetí:

- Pro sebepojetí je důležitý referenční rámec jedince nebo standarty, podle nichž jedinec hodnotí své úspěchy a vlastnosti, důležitou roli zde často hraje sociální srovnávání.
- Kauzální atribuce a sebepojetí se vzájemně ovlivňují.

- Reflexe hodnocení od důležitých osob zde hraje podstatnou roli. Lidé mají tendenci vidět sami sebe tak, jak si myslí a věří, že je vidí druzí.
- Vnitřní schémata jedince jsou tvořena jeho minulými zkušenostmi v dané oblasti. I přes to, že tento bod výzkumníci sebepojetí výslovně nezdůrazňují, hraje u něj zkušenost se zvládnutím úkolu dle Skaalvika důležitou roli.
- Sebepojetí je vnímáno jedincem jako důležité a psychologicky centrální.

Jak je patrné z výše zmíněného, je možné mezi self-efficacy a sebepojetím najít společné charakteristiky. Bong a Skaalvik (2003, str. 27-29) se zaměřili na oba tyto konstrukty v akademické oblasti. Dospěli k závěru, že oba koncepty jsou oblastně specifické, mohou být užitečnými prediktory motivace či výkonu a vycházejí z podobných zdrojů (využívají zkušenosti se zvládnutím úkolu).

Oba koncepty mohou být dobrými prediktory podobných výsledků, sebepojetí většinou lépe predikuje afektivní reakce jako je úzkost, spokojenost nebo sebevědomí, zatímco self-efficacy lépe predikuje kognitivní procesy a skutečný výkon.

Bong a Skaalvik (2003) však zároveň hovoří o rysech, díky nimž můžeme říct, že se jedná o rozdílné konstrukty. Podle některých definic sebepojetí zahrnuje kognitivní hodnocení schopností spojené s emoční reakcí. V teorii self-efficacy jsou naopak tyto komponenty jasně rozlišeny, emoční reakce je považována především za důsledek self-efficacy.

Hodnocení schopností u sebepojetí je založeno především na sociálním srovnávání a tím pádem má tendenci být normativní, je více orientováno na minulost. U self-efficacy hrají důležitou úlohu stanovené cíle a dřívější ustálené zkušenosti. Self-efficacy je díky své větší proměnlivosti vhodnější pro zkoumání možností jejího zvýšení.

2.7.3 Sebevědomí (self-esteem) a sebedůvěra (self-confidence)

Sebevědomí je možné definovat jako jedincem vnímanou vlastní hodnotu, která se projevuje tím, zda jedinec akceptuje a respektuje sám sebe. Sebedůvěra je přesvědčení jedince, že má potřebné schopnosti, k tomu aby mohl dosáhnout daných výkonů a zvládnout úlohu (Schunk, 1991).

Judge a kol. (2002) ve svém článku zaměřili na tři nejčastěji studované koncepty psychologie osobnosti (sebevědomí, neuroticismus, locus of control) společně s obecnou self-efficacy a na jejich odlišnosti. Uvádějí, že tyto konstrukty jsou ve výzkumech většinou měřeny izolovaně a nepřemýšlí se nad tím, zda je možné, že měří stejný konstrukt.

Podle výsledku metaanalýzy existují podobnosti při měření těchto konstruktů, dále se podle nich objevuje možnost, že nad nimi je konstrukt vyššího řádu, který je jim nadřazen. Autoři na základě svých výsledků zpochybňují diskriminační validitu daných měřících metod a konceptů, na druhou stranu však tvrdí, že každý z daných konceptů je něčím odlišný.

2.7.4 Locus of control (místo kontroly)

Locus of control souvisí s tím, jak jedinec vnímá, že se události dějí díky jeho chování a vlastnostem nebo je přesvědčen o tom, že jsou kontrolovány silami mimo něj. Rozlišuje tedy externí kontrolu, kdy událost je interpretována jako štěstí, náhoda, osud, je tedy způsobena někým či něčím mocnějším. Druhou možností je interní kontrola, kdy jedinec je přesvědčen, že událost se odvíjí od jeho chování a jeho charakteristik. Důležité je, že u jedince se neobjevuje pouze jedno nebo druhé, ale můžeme jednotlivé typy najít v různých stupních (Rotter, 1966).

Locus of control se primárně netýká schopností, které u sebe jedinec vnímá, i když zde hrají určitou roli. Locus of control a self-efficacy se spíše vzájemně doplňují a existuje mezi nimi vztah. Sagone a Caroli (2014) uvádějí, že v jejich studii self-efficacy pozitivně korelovala s interní kontrolou. Podle autorek se ukázalo, že čím více studenti pociťovali sami sebe jako efektivnější v překonávání problémů a při rozhodování v akademickém prostředí, tím více věřili, že mají pod kontrolou okolnosti svého života.

Jak však upozorňuje Bandura (2006) tento vztah nemusí platit opačně, protože silný pocit interní kontroly neznamena automaticky pocit aktivizace a pohody. Například student, který má silný pocit interní kontroly a věří, že dobré známky se zcela odvíjejí od jeho výkonu, se může cítit zoufale, protože má nedostatečně vysokou self-efficacy a nevěří, že je schopen dobrých známek dosáhnout.

2.7.5 Ohrožení stereotypem

Ohrožení stereotypem se může týkat jedince z jakékoliv skupiny, o níž existují negativní stereotypy. V situacích, kdy se tyto stereotypy mohou projevit, vzniká riziko, že jedinec utvrdí sám sebe i okolí, že se jedná o jeho vlastní charakteristiku. Pokud stereotyp zahrnuje například snížené intelektové schopnosti, je možné, že jedinec bude mít skutečně snížený intelektový výkon (Steele a Aronson, 1995).

Nízká self-efficacy může mít podobné důsledky jako ohrožení stereotypem. Cadinu a kol. (2005) uvádí, že pokud byly ženy v jejich výzkumu v podmínkách ohrožení stereotypem, vykazovaly zvýšené množství negativních myšlenek, které se týkaly jejich neschopnosti zvládnout test a nedostatečných dovedností v matematice. Tento nárůst negativních myšlenek byl také spojen se zhoršením ve výkonu. Podobnost se self-efficacy je zde patrná. Ohrožení stereotypem se však objevuje ve chvíli, kdy je člen určité skupiny konfrontován před svým výkonem s negativními stereotypy, má tedy spíše krátkodobý charakter silně vázaný na situaci a konfrontaci. U obou konceptů má však významnou úlohu jako zdroj sociální prostředí jedince.

Milner a Hoy (2003) ve své kvalitativní studii ukazují, jak ohrožení stereotypem může ovlivňovat self-efficacy. Zprvé se ukázalo, že boj jedince se stereotypy se může stát součástí určité oblasti (v tomto případě součástí charakteristik učitelského povolání). Jedinec pak hodnotí i to, jak úspěšně je schopen s těmito stereotypy bojovat (což je pro něj pravděpodobně velmi obtížné, až téměř nemožné) a selhávání v této oblasti pak promítá do celé oblasti. Zadruhé se stereotypy mohou objevovat v okolí jedince jako součást sociálního přesvědčování, kde mohou snižovat self-efficacy.

3. Učitelská self-efficacy

3.1 Úvod

V následující části bych se ráda zaměřila na koncept učitelské self-efficacy. Ta výrazně předznamenala podobu kolektivní učitelské efficacy, protože výzkumníci často vytvářejí dotazníky mapující kolektivní efficacy a její celkovou konceptualizaci na základě individuální učitelské self-efficacy. Proto považuji za důležité zařadit zde tuto kapitolu.

Předcházející část se týkala konceptu self-efficacy obecně. Obecná self-efficacy (General Self-efficacy) je však celkově méně zkoumaná, protože převládá názor, že self-efficacy je tzv. oblastně specifická, což v praxi znamená, že pro každou oblast činností si vytváříme nové přesvědčení o naší účinnosti v ní.

Neznamená to, že by se obecná self-efficacy nezkoumala vůbec, někteří autoři ji považují za užitečnou, protože podle nich představuje obecnou jistotu jedince, že zvládne různě náročné a nové situace (Scholz a kol., 2002). I tak se však shodují, že pojetí self-efficacy by mělo být chápáno a měřeno spíše jako oblastně specifické. Obecná self-efficacy by pak mohla užitečná, pokud by byl kontext méně specifický (Scholz a kol., 2002, Luszczynska a kol., 2005).

Jak uvádí Bandura (1997), self-efficacy se může v různých oblastech výrazně lišit. I přes to, že připouští existenci určité obecné self-efficacy, není však podle něj schopná predikovat self-efficacy specifickou, nepomohla by nám tedy příliš odhadnout učitelskou self-efficacy u jedince.

3.2 Historické zakotvení

Začátek měření učitelské self-efficacy se teoreticky datuje do 70. let minulého století. V této době sílilo přesvědčení, že učitelské vnímání jejich vlastních schopností má význam a je užitečné ho dále zkoumat. Konstrukt označený tehdy jako *učitelský pocit účinnosti* (teacher sense of efficacy, později zkráceno na teacher efficacy) byl pojmenován, definován a měřen už od poloviny 70. let v rámci výzkumů v RAND Corporation, což je výzkumná instituce založená již v roce 1948. (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy , 2001)

Tyto studie jsou velmi často citované v rámci výzkumů učitelské efficacy. Měřily tento nově

vznikající konstrukt ovšem pouhými dvěma položkami, které byly spojeny do jednoho skóre, čímž měl vzniknout výsledek mapující hodnocení učitelského přesvědčení o jejich schopnosti ovlivnit studentské výsledky vzhledem k jejich vlastním postupům a vlivu domácího prostředí na studenty a studentky (Dellinger a kol., 2008). Tyto dvě položky zněly (Armor a kol., 1976):

- b. Když na to dojde, tak učitel skutečně nemůže udělat mnoho, protože většina studentské motivace a výkonů je závislá na jeho domácím prostředí.*
- c. Pokud se budu skutečně snažit, mohu se dostat i k nejnáročnějším nebo nejméně motivovaným studentům.*

Podle Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy (2001) byla v tuto dobu učitelská účinnost konceptualizovaná jako přesvědčení učitele, že faktory, které má on sám pod kontrolou, mají větší vliv na výsledky žáků, než externí faktory prostředí nebo individuální studentské charakteristiky, tedy to co se nachází mimo působení vlivu učitele.

Dellinger a kol. (2008) uvádějí, že tyto první výzkumy vycházely z teorie locus of control od Rottera. Bandurova teorie v textech není zmiňována, což je pochopitelné, protože v době výzkumů v podstatě vznikala. Tyto studie inspirovaly výzkumníky a jejich další studie více než čtvrt století. Problematické však je, že se v nich používaly termíny: *učitelský pocit účinnosti, učitelská účinnost a učitelská self-efficacy*. Ovšem termín učitelské self-efficacy ve většině studií, které následovaly, byl aplikován chybně a celková jeho konceptualizace byla problematická, vzhledem ke spojení s konceptem locus of control.

Došlo tak ke spojení dvou konceptů, které (jak je uvedeno v předcházející kapitole) mají sice některé společné rysy a v něčem se mohou překrývat, zároveň jsou však významně odlišné. Tento ne úplně jasně vydefinovaný začátek výzkumů pak výrazně ovlivnil další zkoumání učitelské self-efficacy a vedl k neshodám a nejednotnosti mezi výzkumníky. Někteří totiž navázali na tradici založenou výzkumech z RAND Corporation a snažili se spojit obě koncepce, někteří jednoduše ignorovaly jejich odlišnost a další skupina se držela pouze Bandurova pojetí self-efficacy.

3.3 Učitelská účinnost a učitelská self-efficacy

Skaalvik a Skaalvik (2007) se domnívají, že konstrukt označovaný od 70. let jako učitelská účinnost, je odlišný od konstruktů učitelské self-efficacy. Dellinger a kol. (2008) to vysvětlují tím, že učitelská účinnost je většinou nyní definována jako *učitelské přesvědčení v jejich schopnosti ovlivnit studentské výsledky*. Studentský výkon je však výsledkem mnoha různých faktorů zahrnujících jak učitele, tak studenta. Učitelská účinnost podle nich nebere dostatečně v potaz přesvědčení o schopnostech, které jsou nutné ke zvládnutí určitého úkolu, což je základem self-efficacy.

Skaalvik a Skaalvik (2007, 2010) demonstrovali i výzkumně, že učitelská self-efficacy by měla být jasně oddělena od učitelské účinnosti, kterou označují spíše za vnímanou externí kontrolu. Dellinger a kol. (2008) ji definují trochu odlišně, jako všeobecné přesvědčení učitele o tom, do jaké míry může vůbec ovlivnit vzdělání žáka, nehovoří tedy už vůbec o schopnostech učitele. Podle Skaalvika a Skaalvikové je vnímaná externí kontrola více stabilní přesvědčení a navrhuje ji tak konceptualizovat spíše jako všeobecný vzdělávací optimismus nebo pesimismus, aby nedocházelo k dalšímu zmatení s učitelskou self-efficacy.

Klassen a Chiu (2010) také uvádějí, že je důležité soustředit se spíše na interní přesvědčení než na externí vlivy, což bylo v minulosti koncepčně problematické. Podle nich už se však novější způsoby měření učitelské self-efficacy zaměřují více na teoretické pojetí navržené Bandurou, kde hrají důležitější roli tzv. budoucí schopnosti (*Dokážu vytvořit dobré otázky pro studenty*) než jen obecné schopnosti (*Jsem dobrý učitel*).

3.4 Definice učitelské self-efficacy

Výše zmíněný vývoj učitelské self-efficacy a její záměna s konceptem učitelské účinnosti je spojen i s problematickou definicí učitelské efficacy. Sám Bandura (1997, str. 243) nenabízí konkrétní definici, uvádí však, že učitelská self-efficacy je *přesvědčení učitele o jeho účinnosti ve vzdělávání*. Nezahrnuje však pouze schopnosti týkající se předávání učiva. Důležité je i to jak učitel dokáže zvládat třídu a naladit ji na učení, jak dokáže zajistit materiály, zapojit rodiče do vzdělávání jejich dětí nebo zvládat různé sociální vlivy, které mohou podrývat snahu studentů při učení. Podle něj je tedy jisté, že se jedná konstrukt zahrnující několik oblastí.

Jak je uvedeno výše, učitelská self-efficacy není jednotný koncept, který by byl u všech výzkumníků pojímán stejně. Je proto náročné uvést jednotnou definici, která by byla všeobecně přijímána. V následující části bych tak ráda představila několik objevujících se definic:

- a) Skaalvik a Skaalvik (2007) se domnívají, že v rámci Bandurova pojetí by se dala konceptualizovat jako *učitelské přesvědčení o jeho/jejích schopnostech plánovat, organizovat a vykonávat aktivity, které povedou k dosažení daných vzdělávacích cílů.*
- b) Dellinger a kol. (2008) uvádí, že učitelská self-efficacy může být definována *jako individuální přesvědčení učitele o jeho schopnostech nutných k dokončení určitých úloh na určitém stupni kvality a v určité situaci.*
- c) Spojením několika podobných souvisejících definic pak vzniklo vymezení, podle kterého je učitelská self-efficacy přesvědčení učitelů o tom jak moc věří, že mají schopnosti a kapacity na to efektivně jednat a ovlivnit učení a výsledky svých studentů, třeba i u těch, kteří jsou pro učitele nároční nebo obtížně motivovatelní a že dokážou zvládnout specifické učitelské úkoly (Armor a kol. 1976, Tschannen-Moran, Hoy a Hoy 1998, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy 2001).
- d) Fiedman a Kass (2002) se domnívají, že učitelská self-efficacy je definována jako *to, jak učitel věří, že může ovlivnit chování studentů a jejich akademické výsledky především u dětí, které mají nějaké obtíže, nebo se u nich projevuje nízká motivace k učení.*

Mezi těmito definicemi je možné najít určité podobnosti a pokud bychom se z nich snažili vytvořit jednotnou definici, bylo by asi možné říct, že na základě těchto různých definic by se učitelská self-efficacy dala vymezit jako učitelské přesvědčení o schopnostech, které jsou nutné k organizaci a vykonání aktivit, které povedou k naplnění daných vzdělávacích cílů, ovlivní výsledky vzdělávání u studentů a to i u těch, které je náročné motivovat nebo mají nějaké obtíže.

Friedman a Kass (2002, str. 21) však polemizují s většinovým vnímáním učitelské self-efficacy a navrhují úplně novou definici na základě svých dvou studií, podle nichž je

učitelská self-efficacy přesvědčení učitele o jeho schopnosti zvládat pracovní úlohy a ovlivňovat vzájemné vztahy u studentů během učebního procesu (třídní self-efficacy) a dále o jeho schopnosti zvládat úkoly dané organizací (školou), stát se součástí organizace a jejich rozhodovacích a sociálních procesů (organizační self-efficacy).

Jedná se o určité alternativní pojetí, které předpokládá, že učitelská self-efficacy zahrnuje dva druhy self-efficacy, které spolu souvisejí - třídní a organizační self-efficacy. Organizační část je přidána v této koncepci nově, stejně tak jako vztahové komponenty u učitelské práce, čímž je toto pojetí inovativní a užitečné. Vzniká však otázka, zda je organizační self-efficacy součástí individuální self-efficacy nebo se již jedná o kolektivní učitelskou efficacy, toto by bylo dobré dále výzkumně ověřit, aby nedošlo k dalšímu zmatení konceptů.

3.5 Modely učitelské self-efficacy

V oblasti konstruktů učitelské self-efficacy stále panuje poměrná nejednotnost, která se neprojevuje pouze v rozdílných definicích, ale samozřejmě i v tom, že byly vytvořeny její různé modely. Výzkumníci se sice shodují, že se jedná o multidimenzionální konstrukt, menší shoda už však panuje v tom, které dimenze by do něj měly být zařazeny. Rády bych nyní uvedla několik příkladů, které ilustrují rozdílnost pojetí mezi autory a jsou seřazeny vzestupně podle data, kdy vznikly.

- a) **Cherniss (1993 in Brown 2012)** se domnívá, že učitelská self-efficacy by měla zahrnovat tři oblasti:
 - I. Úlohy (úroveň na jaké jsou učitelovi dovednosti učit, disciplinovat a motivovat žáky)
 - II. Interpersonální (učitelova schopnost pracovat harmonicky s dalšími lidmi např. kolegy a vedením školy)
 - III.** Organizační (učitelská schopnost ovlivnit sociální a politické síly organizace)
- b) **Soodak a Podell (1996)** zkoumali učitelskou účinnost a v jejich pojetí je patrné, že některé konstrukty zde nejsou dostatečně rozlišeny a správně pojmenovány, protože učitelská účinnost je podle nich složena ze tří faktorů:

- I. Osobní účinnost - přesvědčení učitele o jeho schopnostech, které jsou nutné ke zvládnutí specifických úkolů neboli učitelská self-efficacy
 - II. Výsledková účinnost - přesvědčení, že použití daných schopností povede k určitému výsledku (neboli očekávání výsledku)
 - III. Učitelská účinnost - přesvědčení učitele, že vyučování může překonat vnější vlivy (např. rodinu, což je externí vlivy)
- c) Podle Labone (2004) však bylo pro vývoj a posun u konceptu učitelské self-efficacy klíčové vytvoření nového modelu učitelské self-efficacy od ***Tschannen-Moran a kol.(1998)***, které se pokusily vytvořit integrující model učitelské self-efficacy zahrnující dvě oblasti:
- I. Analýza učitelských úkolů - Učitel hodnotí okolnosti, které ztěžují učitelské povolání, nebo naopak pomáhají a facilitují učení.
 - II. Vnímání učitelových kompetencí - Učitel posuzuje své silné a slabé stránky v určitém učebním kontextu.

Učitelská self-efficacy pak vzniká interakcí těchto dvou komponent. Vnímání sebe a svých schopností je zde vnímáno pouze jako část, ne jako celek učitelské self-efficacy.

- d) ***Tschannen-Moran a Woolfolk-Hoy (2001)*** později navrhly novější koncepci, podle níž učitelská self-efficacy obsahuje tři oblasti: zapojení studentů, vzdělávací strategie a zvládání třídy.
- e) ***Fiedman a Kass (2002)*** se domnívají, že vnímání konceptu učitelské self-efficacy je příliš úzké a omezené v množství oblastí, které zahrnuje. Další výzkumníci se podle nich proto snaží přidat další oblasti fungování, například zvládání situací ve třídě, problémy v chování u dětí apod. Protože se domnívají, že je nutné tento koncept rozšířit, navrhuje tzv. model učitelské self-efficacy zahrnující kontext třídy a školy (*The Classroom a School Context - CSC - Model of Teacher Self-Efficacy*).

Tento model vychází ze tří premis (Fiedman a Kass, 2002, str. 6-7):

- a. Učitel musí pracovat simultánně jako vedoucí ve své třídě a jako podřízený zaměstnanec organizace uvnitř dvou sociálních systémů ve škole.
- b. Učitel v obou těchto systémech funguje na dvou úrovních: na úrovni pracovních úloh a na úrovni vztahové. Nemůže zanedbávat ani jeden z těchto cílů.
- c. První ze sociálních systémů spojuje učitele a studenty, druhý ho spojuje s kolegy a s vedením.

Jejich model tak popisuje dva druhy úkolů učitele – pracovní a vztahové a dva okruhy, kde učitel funguje – ve třídě a ve škole jako organizaci, dohromady se tak jedná o čtyři oblasti. Podle výsledků jejich studie pak skutečně existuje rozdíl mezi tím, jak učitel vnímá svou self-efficacy na úrovni třídy a na úrovni školy. Stejně tak byl nalezen rozdíl mezi úrovní pracovních a vztahovou. Což podporuje hypotézu, že se jedná o odlišné části učitelské self-efficacy. Na druhou stranu jak jsem zmiňovala již u oblasti definice, organizační self-efficacy by se mohla překrývat s kolektivní učitelskou efficacy.

- f) **Skaalvik a Skaalvik (2007)** provedly analýzu důležitých učitelských úkolů pro norské vyučující a na základě této analýzy navrhli šest dimenzí pro učitelskou self-efficacy. Následně je také pomocí Norské škály učitelské self-efficacy ověřili ve svém výzkumu, jedná se o následující oblasti:

- I. Instrukce – schopnost vysvětlit látku tak, že studenti pochopí základní principy; schopnost poradit žákům a zodpovědět jejich otázky
- II. Přizpůsobení se individuálním potřebám studujících
- III. Motivace studujících
- IV. Disciplína
- V. Kooperace s kolegy a rodiči – podle autorů se zvyšují nároky na spolupráci nejen s kolegy, ale také se očekává úzká spolupráce s rodiči
- VI. Zvládání změn

g) **Dellinger a kol. (2008)** provedli několik studií, v nichž se pokoušeli vytvořit a ověřit nový nástroj pro měření učitelské self-efficacy TEBS- Self. Shoda na jednotlivých oblastech, které v rámci výzkumů vyčlenili, nebyla úplná, na třech faktorech se shodly v podstatě všechny studie³, další vyčleněné faktory už byly méně průkazné. Celkově se ve studii objevily následující faktory:

- I. Přizpůsobení se individuálním rozdílů
- II. Zvládání třídy a vytváření pozitivního třídního klimatu
- III. Monitorování a zpětná vazba k učení/ Komunikace a vyjasňování
- IV. Schopnosti k uvažování vyššího řádu
- V. Motivace studentů

3.6 Úroveň specifity učitelské self-efficacy

Kromě koncepčních problémů se objevují i další obtíže týkající se učitelské self-efficacy, jedním z nich je určení optimální úrovně specifity. Výzkumníci i teoretici se dokážou shodnout, že učitelská self-efficacy je kontextuálně a situačně specifická, tzn. že učitel si může připadat více kompetentní v určitém předmětu nebo při práci se specifickou skupinou žáků. Není však úplně jasné v jakém kontextu a situaci by přesně měla být měřená (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy 2001). Je možné měřit pouze učitelskou self-efficacy obecně? Je to už dostatečně úzká oblast nebo bychom měli zkoumat jednotlivé předměty, třídy, skupiny žáků nebo dokonce postupovat po konkrétních úsecích učiva?

Jak uvádějí Tschannen-Moran a kol. (1998), jedna z jistot v tomto ohledu je, že ani jeden z extrémů, tzn. velmi obecné nebo příliš specifické měření patrně není optimální. Jako příklad uvádějí možnost zatím čistě teoretické položky v dotazníku, která by u příliš specifického pojetí mohla nakonec vyznít: „*Jsem si jistý, že mohu učit jednoduché počty v prostředí venkovské školy u dětí ze střední třídy, pokud jsou to chlapci ve 2. třídě, kteří nemají specifické poruchy učení, a to za podmínky, že moje třída je menší než 16 žáků a mám dostatečně dobré pomůcky.*“

3 V následujícím seznamu jsou uvedeny na prvních třech místech, pozn. aut.

3.7 Vztah s dalšími proměnnými

I přes tyto výše zmíněné problémy s definováním učitelské self-efficacy se však během několika desítek let výzkumů ukázala jako důležitý a užitečný koncept, který významně ovlivňuje učitele a následně i jejich žáky a žákyně. Je však otázkou, jak průkazné jsou výsledky všech výzkumů vzhledem k tomu, že ne vždy je jisté, že měří stejné pojetí. O tomto problému hovoří například Ross (1994), který provedl metaanalýzu vztahu učitelské účinnosti k dalším proměnným a upozorňuje, že studie, které do ní zařadil, využívaly někdy velmi odlišné nástroje měření a je proto možné, že měřili odlišné dimenze a některá srovnávání mezi studii tak mohou být nevhodná. V následující části bych však ráda shrnula alespoň některé výsledky bez ohledu na jejich metodologické a teoretické rozdíly, které jsem rozdělila pro přehlednost do pěti oblastí.

3.7.1 Úspěšnost žáků

V podstatě už první výzkum, který se zabýval tímto tématem (Armor a kol., 1976, str. 37-38), uvedl ve svých výsledcích, že největší úspěchy se žáky měli ti učitelé čtení, kteří silně věřili své osobní účinnosti a to i u dětí z minoritního prostředí. Tito učitelé věřili, že dokáží ovlivnit i děti málo motivované nebo z problematičtějšího rodinného prostředí. Byli přesvědčeni, že svým učením mohou dosáhnout pozitivního výsledku.

Další metaanalýzy, které se soustředili na učitelskou self-efficacy nebo učitelskou účinnost také našli signifikantní vztah mezi nimi a výkony studentů (Klassen a Tze, 2014; Ross, 1994).

3.7.2 Výukové postupy

Vztah mezi učitelskou self-efficacy a výkony studentů by mohl být podpořen i tím, že učitelská self-efficacy má vliv na výukové postupy, které učitelé použijí. Pokud učitelé nevěří svým schopnostem, pravděpodobně budou méně zkoušet nové strategie, měnit je a snažit se dál, když se u žáků a žákyň objeví nějaké obtíže (Brown, 2012). Naopak učitelé s vyšší učitelskou self-efficacy kromě toho, že budou zkoušet různé způsoby výuky, budou také pravděpodobně při výuce organizovanější a budou více plánovat vzdělávací postupy pro své studenty, s čímž souvisí i jejich vyšší nadšení pro učení (Allinder, 1994).

Kromě náročnějších a inovativnějších praktik také učitelé s vyšší self-efficacy pravděpodobně zvolí humanisticky orientovaný přístup k žákům během výuky spíše než direktivně autoritářský (Ross, 1994). Podle výsledků od Gibsona a Demba (1984 in Tschannen-Moran a kol., 1998), pak takoví učitelé budou mít také menší tendenci kritizovat své žáky, když udělají chybu.

3.7.3 Vliv na učitele

Kromě vlivu na žákovské výkony se hovoří i o spojitosti mezi učitelskou self-efficacy a učitelskou motivací a výdrží (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy 2001) nebo profesním závazkem k učitelskému povolání (Tschannen-Moran a kol., 1998).

Výzkumy také potvrdily její spojitost s pracovní spokojeností (Klassen a Chiu, 2010). Caprara a kol. (2006) to vysvětlují například i tím, že učitelé s vysokou self-efficacy si dokážou lépe vytvořit podmínky a vztahovou síť v práci, která přispívá k jejich spokojenosti v práci.

Například ve výzkumu Wang, Hall a Rahimi (2014) se pak ukázala jako důležitý prediktor pro tendenci skončit v profesi učitele a také zde souvisela s psychologickým a fyziologickým zdravím u učitelů.

3.7.4 Syndrom vyhoření

Zdraví a spokojenost učitelů souvisí s dalším tématem, kterému je věnováno velké množství pozornosti, jedná se o syndrom vyhoření. Jak uvádí Brown (2012), všechny studie z jejího přehledu našly negativní vztah, tzn. že čím je učitelská self-efficacy vyšší, tím méně je u jedince rozvinut syndrom vyhoření.

Tento vztah se objevil jako velmi silný i ve studii Skaalvika a Skaalvikové (2007), kteří se domnívají, že se jedná o reciproký vztah. Podle jejich teorie je možné, že jedinec, který vnímá situace jako ohrožující (tzn. má nízkou self-efficacy a nevěří svým schopnostem) a který se více soustředí na své nedostatky, tak u takového jedince se pravděpodobně zvýší úzkost, neboť očekává, že bude mít problémy s disciplínou a že jeho žáci nebudou úspěšní. To mu bere energii a ohrožuje jeho učitelskou identitu. Dalším následkem může být spuštění obranných mechanismů, které opět zvyšují emoční vyčerpání, které může zhoršit výkony učitele, čímž se uzavírá koloběh problémů.

3.7.5 Zapojení rodičů

Self-efficacy také pravděpodobně souvisí se vztahem učitele a rodiče. Skaalvik a Skaalvik (2010) našli pozitivní vztah mezi učitelskou self-efficacy a pozitivním vztahem s rodiči, což podle nich znamená, že na vlastní hodnocení učitele mají vliv i rodiče dětí.

Podle Bandury (1997) je tento vztah asi opět reciprokový, protože hovoří o tom, že učitelská self-efficacy může determinovat míru zapojení rodičů do školních aktivit. Vysvětluje to tím, že učitelé, kteří jsou si jistí svými schopnostmi, s větší pravděpodobností uvítají snahu rodičů. Podle Bandury reciprokový vztah v tomto případě funguje tak, že učitelé s vysokou self-efficacy zvýší zapojení rodičů do domácí přípravy dětí, to se projeví lepšími výkony dětí, větším zapojením rodičů do školních akcí a tím se zvyšuje učitelská self-efficacy.

3.8 Způsoby měření učitelské self-efficacy

Je pochopitelné, že během vývoje a změn u konceptu učitelské self-efficacy došlo i k vytvoření nových měřících nástrojů, které sledovaly nová zjištění a výrazně se odchýlily od prvního způsobu měření v podobě pouhých dvou položek, kterými začalo měření učitelské self-efficacy. V následující části bych ráda shrnula několik nejpoužívanějších metod.

a) Ashton a kolegové (1984) – krátké situace

V tomto postupu hodnotili učitelé krátké popisy situací, které mohou vyučující potkat a snažili se odhadnout, jak efektivní by podle svého názoru v takové situaci byli a jak si myslí, že by byli úspěšní ve srovnání s dalšími učiteli. Tento nástroj se téměř vůbec nepoužívá (Tschannen-Moran a Woolfolk-Hoy, 2001).

b) Gibson a Dembo - Škála učitelské účinnosti – TES

Jeden z nejpoužívanějších dotazníků měřící učitelskou self-efficacy vytvořili v 80. letech Gibson a Dembo pod názvem Škála učitelské účinnosti (Teacher efficacy scale, zkráceně TES). Škála obsahuje jak položky z RAND studií, tak i položky založené na Bandurově teorii. Na základě rozhovorů a předchozích studií vznikl 30 položkový dotazník s dvou faktorovou strukturou, která podle autorů odráží dva koncepty: self-efficacy a očekávání výsledku (Tschannen-Moran a Woolfolk-Hoy, 2001).

Ukázalo se však, že tyto faktory spolu souvisí jen velmi málo nebo vůbec nekorelují a že několik položek dotazníku sytí oba faktory. Proto byla vytvořena nejprve zkrácená 16 položková verze a později ještě kratší verzi pouze s deseti položkami, ukazovalo se ovšem že syčení faktorů není vždy konzistentní (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, 2001).

I přes objevené problémy se však jednalo o velmi často používaný nástroj a vznikly i jeho verze modifikované na určitý specifický kontext, např. STEBI - Science Teaching Efficacy Belief Instrument od Riggse and Enochse.

Slovenskou verzi pak používá například Gavora (2011), který to zdůvodňuje tím, že se jedná o nejčastěji používanou metodu k měření učitelské self-efficacy. Podle jeho analýzy a výsledků má slovenská verze dva faktory, toto řešení však vyčerpalo velmi málo rozptylu (pouze 37,6%), originální verze je na tom podle něj ještě hůř.

c) **Schwarzer, Schmitz a Dayter (1999, dostupné online)**

Tento deseti položkový dotazník je vytvořen na základě Bandurovy definice self-efficacy, čímž se jeví jako velmi vhodný pro výzkumné použití, navíc se drží Bandurova doporučení, že by položky mapující self-efficacy měly obsahovat nějakou překážku. Což je možné demonstrovat ukázkou položky: *Jsem přesvědčen/a, že jsem schopen/a naučit všechny relevantní informace z daného předmětu i nejnáročnější studenty*. Problematické je však to, že měří self-efficacy jako jednodimenzionální konstrukt i přes to, že většina výzkumů se shodne na tom, že je multidimenzionální (Skaalvik a Skaalvik, 2007).

d) **Dotazník Alberta Bandury**

Bandury vytvořil dotazník, který byl sice nepublikovaný, přes to se však mezi výzkumníky začal šířit. Obsahuje 30 položek a 7 subškál: ovlivnění rozhodování, vliv na zdroje, vzdělávání, disciplína, zapojení rodičů, zapojení komunity a vytvoření pozitivního školního klimatu. U nástroje zatím neexistují údaje o validitě a reliabilitě a také se objevily připomínky, že ne všechny položky odrážejí reálné úkoly, které učitelé běžně řeší (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, 2001).

e) **OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale)**

Tento dotazník vytvořily Tschannen-Moran a Woolfolk-Hoy (2001), přičemž vyšly z výše zmíněného Bandurova dotazníku, ale snažily se více reflektovat skutečně aktuální úkoly, kterým učitelé musí častěji čelit. Po úpravách má dotazník dvě verze, dlouhou (24 položek) a krátkou (12 položek).

f) **TEBS – Self**

Podle autorů (Dellinger a kol., 2008) TEBS na rozdíl od starších metod zahrnuje ještě více oblastí, které jsou důležité pro učitelské povolání. Na základě tří výzkumů pak také argumentují tím, že výsledky ukázaly, že je validní a reliabilní a pozitivně koreluje s dalšími metodami měřícími osobní učitelskou self-efficacy.

4. Kolektivní učitelská efficacy

4.1 Kolektivní efficacy

Jak upozorňuje Bandura (1997), lidé nejsou izolovanými jednotkami, které by na sobě byly nezávislé, naopak musí spolupracovat v rámci určitého sociálního systému, do kterého patří. Proto není důležitá jen individuální self-efficacy, ale významnou úlohu má i přesvědčení sdílené mezi danou skupinou lidí, tzv. vnímaná kolektivní efficacy⁴ (*perceived collective efficacy*).

Kolektivní efficacy definuje Bandura (1997, str. 477) *jako skupinové přesvědčení ve společné schopnosti, které jsou nutné k organizaci a k provedení aktivit vedoucích k určitému výsledku.*

Nejedná se však pouze o souhrn schopností a dovedností jednotlivých členů. Fungování skupiny výrazně ovlivňuje i dynamika mezi členy. Vliv na interaktivní dynamiku mezi členy má mnoho faktorů, kromě již zmiňovaného souboru vědomostí a zkušeností jednotlivých členů, je to například struktura skupiny, její vedení a vzájemná interakce jejich členů. Jedinci se stejnými schopnostmi tak mohou dosáhnout ve skupině velmi rozdílných výkonů v závislosti na těchto faktorech. A i ti nejtalentovanější jedinci mohou naprosto selhat, pokud nezvládají spolupracovat (Bandura, 1997, 2000).

Kolektivní efficacy je poměrně novým konceptem, který se ustaluje a postupně proniká do různých oblastí, kde se ukazuje jako užitečný konstrukt. Jak uvádějí Goddard, Hoy a Woolfolk-Hoy (2004), více se studuje například v oblasti managementu, kde se ukazuje jeho propojenost s výsledky skupiny, nebo v rámci sociologie, kde je často zkoumán jako jeden z faktorů ovlivňující bezpečnost v sousedství.

⁴ I v rámci konceptu kolektivní efficacy jsem se rozhodla tento termín nepřekládat, v českém prostředí zatím není koncept ani žádný z jeho překladů příliš ustálen a stejně jako u self-efficacy se objevují různé možnosti, např. vnímané kolektivní sebeuplatnění (Výrost a Slaměnik, 2008), kolektivní vnímaná účinnost (Gillernová a kol., 2011) nebo kolektivní uplatnění (Janoušek, 1992).

Závěry několik desítek let trvajícího bádání mapujícího individuální učitelkou self-efficacy a nadějně výsledky těchto výzkumů z jiných oblastí tak logicky vedly k zaměření se na nový faktor, který může ovlivňovat školní prostředí - na učitelkou kolektivní efficacy.

4.2 Definice učitelské kolektivní efficacy

Koncept učitelské kolektivní efficacy byl tedy na rozdíl od učitelské self-efficacy, která je zkoumána už od 70. let minulého století, vytvořen později a zatím je mu tak věnováno méně pozornosti. Počet výzkumů, které ho zahrnují jako důležitý faktor, však stále stoupá.

Kolektivní učitelská efficacy odkazuje k přesvědčení učitelů o společných schopnostech učitelského sboru ve škole, které jsou nutné k dosažení daných vzdělávacích cílů (Goddard a kol. 2004). Podle Bandrury (1993) může toto přesvědčení ovlivnit celkovou školní atmosféru a kulturu a má vliv na fungování školy jako sociálního systému.

Stejně tak jako u individuální self-efficacy, tak ani u kolektivní není primárně důležité, zda bychom objektivně jako vnější pozorovatelé shledali pohled na schopnosti a výsledky dané skupiny učitelů jako odpovídající realitě. Objektivní realita v tomto případě nehraje roli, důležité je, že pro učitele je toto vnímání realitou a má vliv na jejich reálné chování (Tschannen-Moran a Barr, 2004) .

Protože se jedná o poměrně nový konstrukt, jeho definice se vyvíjela a je možné, že tento vývoj bude ještě postupně pokračovat. Jednu z prvních definic nabídl Goddard a kol. (2000, str. 480), podle níž je kolektivní efficacy *vnímání učitelů, že úsilí, které učitelský sbor jako celek vyvine, bude mít pozitivní efekt na studenty.*

Později podobný kolektiv autorů tuto definici upravil tak, že *učitelská kolektivní efficacy odkazuje k přesvědčení učitelů ve škole, že učitelský sbor jako celek dokáže organizovat a uskutečnit činnosti, které jsou nutné k dosažení pozitivního vlivu na studenty* (Goddard a kol., 2004), čímž se blíže přiblížil původní Bandurově obecné definici kolektivní efficacy.

4.3 Zdroje kolektivní učitelské efficacy

Všechny zdroje důležité u osobní self-efficacy jsou důležité i u kolektivní, jejich fungování je však zatím méně prozkoumáno. Ukazuje se však, že i zde má pravděpodobně na nejdůležitější úlohu zkušenost se zvládnutím úkolu. Toto ve svém výzkumu potvrdil

Goddard (2001), který hovoří o tom, že zkušenost se zvládnutím úkolu měla velmi silný vliv na rozdíly v kolektivní efficacy mezi jednotlivými školami.

Minulé úspěchy, které učitelé ve škole zažili, zvyšují jejich přesvědčení o schopnostech dané školy, zkušenosti s neúspěchem ji naopak snižují. Důležité však je, že se nesmí jednat o úspěchy příliš jednoduché a časté. Aby si učitelé mohli vytvořit silnou kolektivní efficacy, musí mít pocit, že společným vytrvalým úsilím dokázali překonat určité překážky. Zmiňovaný úspěch většinou vzniká z reálných úspěšných výkonů jednotlivých učitelů (Goddard a kol. 2004).

Druhým zdrojem jsou tzv. zprostředkované zkušenosti/pozorování. Školy mohou zvýšit svou kolektivní efficacy, pokud se inspiřují vzdělávacím programem úspěšnější školy, která by však měla mít podobné možnosti a řešit podobné problémy, aby byl tento zdroj účinný. Dutton a Freedman (1985 in Goddard a kol. 2004) poukazují na praxi některých amerických škol, které pozorují a následně si vypůjčí inspiraci od jiných školy, což je podle nich forma zprostředkovaného učení, která může být stejně efektivní jako přímé učení.

Zdroj v podobě tzv. sociálního přesvědčování může mít různé podoby, mohou to být různé workshopy, rozhovory nebo formy zpětné vazby, které mohou učitele inspirovat a povzbudit v jejich úsilí. Tento zdroj samostatně nemůže příliš mnoho změnit, může však výrazně podpořit jiné zdroje - může podnítit učitelský sbor, aby se pokusil překonat vnímané překážky a začlenil do své praxe vhodné inovativní postupy (Goddard a kol., 2004).

Goddard a kol. (2004) pak dále předpokládají, že stejně jako jedinec reaguje na stres, reaguje na něj i organizace a může tak být ovlivněna nálada v celé škole. Také se domnívají, že pokud má škola silnou kolektivní efficacy, je schopná zvládnout stresové okolnosti a na jejím fungování se to nijak viditelně neprojeví. Naopak školy s nízkou kolektivní efficacy budou reagovat více dysfunkčně, což ve výsledku povede k pravděpodobnějšímu neúspěchu.

4.4 Co ovlivňuje učitelská kolektivní efficacy?

Kolektivy, v nichž panuje vysoká efficacy, s větší pravděpodobností zvýší svoje úsilí, pokud se jim v cestě objeví nějaké překážky, které musí překonat. Naopak pokud jsou přesvědčeny o tom, že nemají dostatečné schopnosti a možnosti, jak obtíže zdolat, přestanou se snažit i přes to, že by něco mohli změnit. Kolektivní efficacy také ovlivňuje společné cíle skupiny,

kterých se snaží v budoucnu dosáhnout (Bandura 1998). Toto teoretické pojetí bych pak ráda dokumentovala v oblasti učitelské kolektivní efficacy shrnutím dosavadních výzkumů, které se zabývali jejím vlivem v různých oblastech.

4.4.1 Vztah k výkonům žáků

Jedním z nejstarších a v současnosti asi nejprobádanějších témat v oblasti učitelské kolektivní efficacy je její spojení s výkony a úspěchy u žáků. Pravděpodobně první výzkum v této oblasti provedl Bandura už v roce 1993. Zabýval se v něm tím, jak kolektivní efficacy ovlivňuje úspěšnost škol. Hovoří o tom, že vysoká kolektivní efficacy pedagogického sboru s vírou, že učitelé mohou rozvíjet vzdělání svých žáků a žákyň, významně ovlivňovala skutečné školní výkony.

Podobné výsledky potvrdil i Goddard (2001), který zároveň dodává, že pro predikci výkonů ve škole nebyla tolik důležitá shoda na velikosti kolektivní efficacy ve škole (konsenzus mezi učiteli) jako spíše celoškolní průměr kolektivní efficacy. Ten lépe predikoval rozdíly škol ve výkonech.

Toto spojení efficacy a studentských výkonů zkouší Goddard a kol. (2004) teoreticky vysvětlit tím, že pokud je skupina významně přesvědčena o tom, že má dostatečně dobré schopnosti, vytvoří se tím určité očekávání úspěchu, tedy určitá skupinová norma, která posunuje členy skupiny a podporuje je v jejich úsilí, čímž vytváří tlak na skupinový výkon. Tento vliv může být důležitý především pro nové vyučující, kteří rychle pochopí díky interakcím s ostatními vyučujícími, že normou je vysoké úsilí u učitele a vysoké úspěchy.

Ke stejným výsledkům jako předcházející dvě zmiňované studie pak došly i Tschannen-Moran a Barr (2004), které ve své studii našly pozitivní vztah mezi kolektivní efficacy učitelů a studentskými výkony měřenými za pomoci standardizovaných testů. Další faktor, který významně ovlivňoval výkony studentů, byl poté studentský socioekonomický status.

Vztah mezi socioekonomickým statusem dětí, jejich výkony a vnímanou učitelskou kolektivní efficacy se ve výzkumech objevuje častěji a zároveň se ukazuje, že je poměrně komplikovaný. Podle Bandury (1993) se v jeho výzkumu ukázalo, že vyšší procento dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí vedlo k většímu počtu absencí ve škole, to následně vedlo k nižší kolektivní efficacy a k horším akademickým výsledkům. Zároveň se však

potvrdilo, že existují i školy, kde učitelé věří svým schopnostem a možnostem motivovat své studenty bez ohledu na jejich zázemí. Takové školy i přes to, že měly hodně studentů z minoritních sociálně znevýhodněných skupin, dosahovaly dobrých výsledků v národních jazykových i matematických zkouškách.

Podobné výsledky ukazuje studie Tschannen-Moran a Barr (2004), které zjistily, že kolektivní efficacy nekorelovala se socioekonomickým statutem většiny žáků školy. Školy, které navštěvovali většinově žáci s nižším socioekonomickým statutem, tak mohly mít jak nízkou, tak i vysokou kolektivní efficacy.

Z výsledku studie pak vyplynulo, že vliv na výsledky studentů měl socioekonomický status a kolektivní efficacy dohromady. Jak se však zdá, vliv socioekonomického statusu na kolektivní efficacy učitelů a následně na výkony žáků není bezvýhradný a neměnný. Největší vliv nezávisle na socioekonomickém statusu měla kolektivní efficacy na výsledky testů psaní. Autorky to vysvětlují tím, že je například možné, že učitelé měli více možností vzdělávat se v oblasti psaní než v dalších oblastech, což dokládají i tím, že v dané oblasti se učitelé vzdělávají v rámci psaní od doby, co byly zavedeny speciální postupové testy na psaní.

4.4.2 Vliv na učitele

Kolektivní efficacy může být jedním z faktorů, které by vysvětlovaly, jaký efekt může mít školní kultura na učitele a studenty. Je možné domnívat se, že některé školy mají pozitivní vliv na učitele, zatímco jiné ho bohužel mohou ovlivnit negativně (Goddard a kol., 2004). Které charakteristiky by tedy mohla kolektivní učitelská efficacy ovlivnit?

První ze zkoumaných charakteristik je vztah kolektivní efficacy a učitelského závazku. Ware a Kitsantas (2007) se soustředili na dva druhy pracovního závazků: na afektivní závazek (zda jedinec cítí, že je oceňován a podporován svou školou, a je emočně připoután ke škole i profesi učitele) a na normativní závazek (morální povinnost, kdy jedinec cítí, že musí zůstat v učitelské profesi).

Celý tento výzkum byl proveden na poměrně velkém vzorku, ovšem koncepce výzkumných metod v něm použitých se zdá být problematická, protože použité metody nebyly úplně

navržené pro měření učitelské kolektivní efficacy. To je nutné mít na paměti při hodnocení výsledků.

Jejich výsledky jsou však poměrně zajímavé, proto jsou zde zařazeny. Autoři výzkumu zjistili, že kolektivní efficacy byla významně spojena s učitelským závazkem. Podle jejich závěrů naznačovala data, že učitelský závazek se upevňuje, pokud učitelé cítí podporu od ředitele, mohou ovlivnit rozhodování ve škole a mají větší kontrolu nad vzděláváním. Podle autorů z toho plyne, že vedení by mělo učitele informovat o tom, co se ve škole chystá a otevřeně s nimi hovořit o tom, co od nich očekává.

Nicméně i Lee, Zhang a Yin (2011) potvrdili, že učitelská kolektivní efficacy může být pozitivním prediktorem učitelského závazku, v jejich studii se však jednalo o závazek vůči studentům.

Druhou zkoumanou oblastí je pracovní spokojenost. Caprara a kol. (2003a, 2003b) na základě svého výzkumu považují kolektivní efficacy za důležitou determinantu pracovní spokojenosti, v dalším výzkumu se ukázalo to samé a navíc zde ještě významně mediovala vliv učitelské individuální self-efficacy na vztah ke škole. Autoři Caprara a kol. (2003a) se domnívají, že tyto výsledky naznačují, že vztahy a interakce mezi kolegy, stejně jako způsob vedení ve škole, může mít velký vliv na pracovní spokojenost.

Provázanost mezi kolektivní efficacy a učitelskou self-efficacy a jejich vztah k pracovní spokojenosti naznačují i výsledky od Stephanou a kol. (2013), podle nichž individuální učitelská self-efficacy ovlivní kolektivní a ta následně ovlivní pracovní spokojenost. Zjistili, že vyšší individuální self-efficacy, kolektivní efficacy a pracovní spokojenost byla také spojena s intenzivnějšími pozitivními emocemi. Kolektivní efficacy pak více souvisela s pocity klidu a s pocitem flow.

Kromě pozitivních pocitů může pak kolektivní efficacy souviset i s pracovním stresem. Klassen (2010) zjistil, že učitelské hodnocení kolektivní efficacy vztahující se ke studentské disciplíně významně ovlivňovalo efekt stresu způsobeného chováním žáků na pracovní spokojenost učitelů.

4.4.3 Další vlivy

Gibbs a Powell (2012) vycházeli z pojetí kolektivní efficacy, které zahrnuje také faktor externího vlivu, což je spíše záležitost teorie locus of control. Podle jejich výsledků se faktor zvládání externích vlivů ukázal jako nejslabší, učitelé si v něm věřili nejméně a byl spojen s množstvím vyloučených dětí ze školy. Podle autorů je z toho možné vyvozovat, že pokud si učitelé věří, že jsou schopni zvládnout tyto externí vlivy, které by mohly narušit výuku, je pravděpodobné, že zvládnou využít jiných postupů při řešení výchovných problémů než je postih v podobě vyloučení.

Spíše sociologický, ale zajímavý výzkum provedli Plank a kol.(2009) mezi studenty. Výzkum se týkal poničeného okolí (grafity, rozbitá okna, odpadky na ulici) a sociálních problémů (verbální obtěžování na ulici, veřejná intoxikace, gangy mladých lidí na ulici). Autoři se snaží zjistit jaký vliv na sociální problémy ve škole (jako je vyhrožování, násilí a další problémové chování) má poničené okolí, kolektivní efficacy a strach. Jejich hypotézou bylo, že poničené okolí a sociální problémy jsou signálem, že dané prostředí není bezpečné, což může vést k dalším obtížím. Poničené okolí evokuje strach, to snižuje kolektivní efficacy, což zvyšuje pravděpodobnost výskytu sociálních problémů a násilí.

Ve svém výzkumu zjistili, že pokud je vyšší kolektivní efficacy, snižuje se počet sociálních problémů. A naopak nízká kolektivní efficacy vedla k většímu poničení okolí. Dále se ukázalo, že strach ovlivňuje nepřímo skrze kolektivní efficacy sociální problémy. Podle autorů je možné to vysvětlit tak, že větší strach snižuje ochotu lidí nebo jejich schopnosti udržet soudržnost, společnou snahu a společenskou kontrolu nad určitými místy, čímž se zvyšuje pravděpodobnost agresivního chování.

4.5 Vztah k učitelské self-efficacy

Vztah mezi učitelskou individuální self-efficacy a kolektivní efficacy je podpořen teoreticky i různými výzkumy. Bandura (1997) uvádí, že se sice tyto koncepty liší v oblasti působení (agency), ale obě mají podobné zdroje, složité podobným funkcím a působí skrze podobné procesy.

Mnoho studií hovoří o tom, že mezi těmito konstrukty existuje pozitivní korelace. Například Goddard a Goddard (2001) uvádějí, že učitelská self-efficacy je významně ovlivněna

kolektivní efficacy. Podobně i Skaalvik a Skaalvik (2010) uvádějí pozitivní korelaci. Domnívají se také, že je důležité je konceptualizovat jako odlišené konstrukty, protože v jejich studii měli odlišný vztah ke školnímu kontextu. Kolektivní učitelská efficacy například byla více spojena s vedením školy a s jeho podporou (kognitivní a emoční podporou a vzájemným respektující vztah).

Jak uvádějí Hoy a Woolfolk (1993 in Goddard a Goddard, 2001), kolektivní efficacy může podpořit individuální učitelskou self-efficacy tím, že pedagogičtí kolegové mají vysoké (ale dosažitelné) cíle, že vytvářejí příjemné učební prostředí a že jsou pro ně důležité a ceněné akademické úspěchy dětí.

Tento výzkum tedy naznačuje vliv kolektivní efficacy na individuální self-efficacy. Goddard a kol. (2004) se však domnívají, že tento vztah není pouze jednostranný, ale je vzájemný, reciproký. To znamená, že naopak školy, v nichž budou mít učitelé poměrně vysokou individuální učitelskou self-efficacy, kde učitelé budou přesvědčeni o tom, že mají potřebné dovednosti a schopnosti, tak tyto školy pravděpodobně budou mít i vysokou kolektivní efficacy a budou více očekávat úspěšnost u svých žáků a žákyň.

Bandura (1998) tento předpoklad dále rozvíjí tím, že aby jedinci mohli dobře a efektivně spolupracovat ve skupině, musí zaprvé zvládat svou roli, to znamená ovládat potřebné schopnosti pro danou roli a také mít vysokou individuální self-efficacy, tedy důvěřovat svým schopnostem a tomu, že je dokáží využít. Bylo by velmi náročné vytvořit efektivní skupinu z jedinců, kteří by pochybovali o svých schopnostech.

4.6 Způsoby měření a konceptualizace učitelské kolektivní efficacy

Podle Bandury (1997, str. 478-479) existuje několik způsobů jak měřit kolektivní efficacy:

- d. Souhrn individuálních přesvědčení* – Jako ukazatele kolektivní efficacy je možné použít souhrn přesvědčení jednotlivých členů skupiny o jejich individuálních schopnostech, které nutně musejí ovládat, aby zvládali svou roli ve skupině.
- e. Souhrn skupinových přesvědčení* – Druhým způsobem je měřit u jedinců jejich přesvědčení o tom, co dokážou společně jako skupina a jaké mají schopnosti jako celek.

Podle Bandury se tyto první dva postupy tolik neliší protože, přesvědčení o individuální self-efficacy nemůžeme od sociálního systému, v němž jedinec musí fungovat, zákonitě se tak do individuálního hodnocení promítne i hodnocení skupinových procesů, které je buď podporují, nebo naopak podrývají jejich snahu. Proto je pravděpodobné, že spolu budou tyto dva přístupy hodnocení alespoň částečně korelovat.

- f. **Skupinové hodnocení** – také je možné požádat skupinu, aby se sama shodla na tom jakou míru efficacy u sebe pocítuje. Této způsob však vnímá Bandura jako výrazně problematický, protože zde existuje mnoho limitů, například větší množství lidí se velmi těžko shodne na jednom výsledku, tak aby byl v souladu s názorem všech, navíc se zde bude objevovat tlak na konformitu, což může výrazně zkreslit výsledky takového hodnocení.

Goddard a kol. (2004) se domnívají, že efektivním způsobem měření kolektivní efficacy je získání průměrného výsledku jedincova vnímání skupiny.

Na základě tohoto přístupu byl vytvořen dotazník Kolektivní učitelské efficacy (*Collective Teacher Efficacy Scale*, Goddard a kol., 2000). Tento dotazník byl vytvořen na základě nejpoužívanějšího dotazníku individuální učitelské self-efficacy od Gibsona a Demba (viz. Kapitola individuální učitelská self-efficacy), konkrétně z jeho zkrácené verze, která má 16 položek.

Zařazené položky jsou konstruovány tak, aby byly výsledky v nich popisovány pozitivně i negativně, protože podle autorů předcházející výzkumy zjistily, že způsob položených otázek může ovlivnit odpovědi.

Autoři dále vycházely z koncepce učitelské individuální efficacy, která se skládá ze dvou oblastí: hodnocení kompetencí a analýza učitelských úkolů. Ve výsledném dotazníku jsou tak čtyři typy položek - dvě oblasti hodnocené jak s pozitivním, tak s negativním výsledkem.

Dotazníky zhodnotili tři experti na vzdělávání a učitelskou efficacy, kteří je doplnili o položky mapující zdroje ve škole (například dostupnost materiálů), v pilotní studii pak odebrali několik položek, které byly příliš podobné a dublovaly se. Výsledný dotazník měl 21 položek.

Validita dotazníku ověřená pomocí silné korelace s učitelskou self-efficacy a důvěrou v kolegy i vnitřní reliabilita byly hodnoceny jako velmi dobré. Na základě faktorové analýzy měl dotazník pouze jediný faktor.

Tento dotazník dále použili další výzkumníci a výzkumné týmy, např. Ross a kol. (2004), kteří však vybrali pouze 14 položek, které nejvíce sytily daný faktor.

McCoach a Colbert (2010) provedli analýzu dotazníku CTES v jeho formě s 21 položkami a 4 z nich na základě této analýzy vyřadili. Podle nich měří dotazník dva koncepty – interní dimenzi (kompetence) a externí dimenzi (úkoly).

Dále dotazník použili i Gibbs a Powell (2012) ale upravili ho na prostředí britských škol a na záměr svého výzkumu, který cílil na problematické chování u žáků a žákyň. Podle jejich výsledků dotazník obsahuje tři faktory, což zdůvodňují částečně tím, že jejich verze je upravená a tematicky zaměřená na problematické chování. Podle nich je možné, že v této oblasti se učitelé liší více. Nalezené faktory označují jako: učitelské schopnosti, motivace a zvládání externích vlivů.

Jak je patrné z předkládaných studií, které našly různý počet faktorů, nemusí být tento dotazník zcela spolehlivým měřícím nástrojem. Jedná se v podstatě o první podobný nástroj měřící kolektivní efficacy, čímž je velmi důležitý, jak však uvádí Klassen (2010), došlo v něm ke zmatení dvou konceptů, protože obsahuje i položky, které mapují externí kontrolu - tedy mapující vnímání učitelů, které se týká prostředí a toho, jak ovlivňuje výkony učitelů. Z jeho výzkumu také vyšlo, že kolektivní učitelská efficacy je několika faktorový konstrukt s nejméně dvěma faktory.

Klassen místo toho využil dotazník Tschannen-Moran a Barr (2004). Autorky tento dotazník vytvořily, protože se domnívali, že předcházející dotazník CTES by mohl uměle snižovat hodnocení kolektivní efficacy na určitých školách s náročnějšími podmínkami.

Tato Škála kolektivního učitelského přesvědčení (*Collective Teacher Belief Scale*) má 12 položek a dvě subškály: vzdělávací strategie a studentskou disciplínu. Opět se jedná o adaptaci dotazníku měřícího individuální učitelskou self-efficacy, konkrétně vznikl na základě Škály učitelského vnímání self-efficacy (*Teacher Sense of Efficacy Scale – TSES* – někdy označováno jako OSTES).

Dále vzniklo několik metod, které byly použity většinou pouze pro konkrétní výzkum. Například Derrington a Angelle (2013) použili Teacher Efficacy Belief Scale – Collective form, což je nástroj, který ve své dizertační práci vytvořil Olivier.

Ware a Kitsantas (2007) využili dotazník měřící kolektivní efficacy z položek z SASS Teacher Questionnaire, zahrnuli do něj položky mapující vliv na rozhodování a na komunikaci a podporu od ředitele.

4.7 Charakteristika škol s vysokou kolektivní efficacy

Čím může být zjištění učitelské self-efficacy pro školu významné? A jak vypadají školy, o kterých bychom řekli, že zde učitelé mají vysokou self-efficacy? V následující části bych ráda shrnula výsledky alespoň několika studií, které se tímto tématem zatím zabývaly.

4.7.1 Spolupráce učitelů a vztahy v kolektivu

Protože učitelé nepracují pouze individuálně a nezávisle, je nutné, aby uměli pracovat i s mezilidskými vztahy, dokázali koordinovat spolupráci s dalšími kolegy a společně pracovali na příznivém školním klimatu. Kolektivní efficacy je účinným faktorem, který může ovlivnit tyto a další oblasti ve škole (Tschannen-Moran a Barr, 2004).

Ve výzkumu Rosse a kol. (2004) se ukázalo, že kolektivní efficacy může mít vliv na různé procesy, které jsou ve škole přítomné v různé míře, například na soudržnost a podporu mezi učiteli.

Volker a Chrispeelse (2017) zjistili, že existuje pozitivní a vysoká korelace mezi kolektivní efficacy a využitím profesních vzdělávacích komunit, čímž označují skupiny učitelů, které spolupracují, sdílí svou praxi, vzájemně se od sebe učí a společně pracují na změně. O pozitivě spolupráce hovoří i Goddard a kol. (2007). Podle nich byla učitelská spolupráce na zlepšení školy pozitivně spojena s rozdíly mezi školami jak v matematice, tak ve čtení, což znamená, že zlepšovala výsledky studentů.

S kolektivní efficacy pak také souvisí tzv. učitelské vedení, které lze popsat jako chování učitele, který navazuje vztahy s ostatními učiteli, bojuje s překážkami a snaží se spojit úsilí celé školy za účelem zlepšení studentských výsledků. Jedná se o neformální vůdce, kteří pomáhají ostatním, sdílí své nápady a takzvaně dělají něco navíc. Výsledky Derringtona a Angelle (2013) naznačují, že existuje silný vztah mezi učitelskou kolektivní efficacy a mírou

učitelského vedení ve škole (počtem takových učitelů ve škole). To vede k závěru, že učitelské vedení je důležité nejen pro konkrétního učitele ale i pro školu jako celek.

4.7.2 Ředitel

Vliv na kolektivní efficacy má i ředitel a celkové vedení školy. Kurt, Duyar a Calik (2012) se zaměřili na tzv. vedení zaměřené na změnu (transformational leadership). Tento přístup klade důraz na emoce a hodnoty a snaží se podporovat rozvoj druhých a inspirovat je. Snaží se pomoci jedincům, aby lépe porozuměli tomu, co oni sami musí udělat, aby byl úkol úspěšně dokončen. Podle autorů ředitelé, kteří mají tento typ vedení, prokazují svým učitelům respekt, čímž se zvyšuje vnímaná loajalita k řediteli. Tento typ vedení také podle jejich výsledků zvyšuje kolektivní efficacy učitelů, což přispívá i ke zvýšení individuální self-efficacy. Calik a kol. (2012) naopak našli opačný vztah, který hovořil o tom, že ředitelské vedení může zvýšit učitelské self-efficacy a s tím se pak zvyšuje se i kolektivní. pak zvyšuje se i kolektivní. i kolektivní.

5. Výzkumná část

5.1 Motivace pro výzkum, osobní zkušenosti a východiska

Domnívám se, že je nutné uvést zde alespoň základní informace o tom, proč jsem si toto téma vybrala a jaké jsou mé zkušenosti, které jsou s ním spojené. Jak uvádí Braun a Clarke (2006), role výzkumníka je klíčová při analýze dat a určitá témata v datech se neobjeví každému.

Téma self-efficacy se věnuji přibližně pět let, za tu dobu jsem měla možnost prozkoumat mnoho zdrojů, článků a literatury, která se mu věnuje. Nejvíce mě v tomto ohledu vždy zajímala tzv. akademická self-efficacy i z toho důvodu, že poslední tři roky pracuji na různých pozicích ve školství. Hlavně jsem se vždy orientovala na práci s dětmi a s dětským kolektivem, působila jsem jako lektorka primární prevence a také jako lektorka adaptačních kurzů. I přes to že moje práce byla směřována primárně k dětem, setkávala jsem se však i s učiteli a musela jsem s nimi řešit problémy spojené se třídou.

Zásadní pro mé další směřování pak byl nástup na pozici školního psychologa, kde se komunikace s učiteli stala pro mě naprosto běžnou. Nyní působím v pozici školního psychologa již přibližně rok a tři měsíce. Každodenní setkávání s učiteli, řešení výchovných i vzdělávacích problémů, pomoc při problémech s rodiči žáků, pomoc učitelům při práci s třídními kolektivy a s úpravou norem ve třídě nebo komunikace s vedením školy a dalšími pracovníky – to vše se stalo mou běžnou realitou a předpokládám, že to může silně ovlivnit můj pohled na téma, o kterém nyní píši.

Získala jsem díky tomu lepší vhled do vnitřního fungování školy a domnívám se, že jsem tím získala i jiný pohled, než který běžné mívá končící student magisterského studia. Za dobu strávenou na pozici školního psychologa se mi podařilo částečně si získat důvěru velké části učitelů, kteří se mnou řeší různé problémy týkající se jejich profese.

V rozhovorech s nimi často vycházím z humanisticky orientované psychologie, konkrétně z přístupu zaměřeného na člověka (Person-Centred Approach – PCA) od Carla Rogerse, protože jsem druhým rokem v tomto sebezkušenostním výcviku. Domnívám se, že tento přístup využívám často a mohl se tak promítnout i do rozhovorů, které jsem vedla v rámci svého výzkumu.

Ke studiu tohoto tématu mě pak vedla nejen vědecká zvědavost, ale také snaha pochopit lépe fungování kolektivu a jednotlivých učitelů ve škole, abych se mohla lépe zorientovat i ve svém zaměstnání. Zajímá mě, jakým způsobem bych mohla závěry své práce využít v reálných podmínkách naší běžné základní školy.

5.2 Emergence tématu

Téma kolektivní efficacy nebylo úplně první téma, kterému jsem se v rámci diplomové práce chtěla věnovat. Má původní představa se týkala učitelské self-efficacy a jejího spojení se syndromem vyhoření. Jedná se o poměrně dost probádanou oblast, kde, jak naznačují výzkumy (více např. přehled od Brown, 2012), existuje poměrně prokazatelný vztah mezi těmito dvěma proměnnými.

Jako jedna z proměnných, kterou jsem chtěla studovat, byla také kolektivní učitelská self-efficacy. V mém prvotním záměru se však jednalo pouze o okrajovou, nikoli hlavní komponentu. V rámci seznamování se s tématem jsem provedla rešerši literatury, která se týkala konceptu učitelské self-efficacy. Jak se zmiňuji v teoretické části, učitelská self-efficacy není jednotný konstrukt, který by byl všemi autory pojmán stejně, moje první rešerše k tématu tak byly směřovány především na zpřesnění konceptu, kterému jsem se chtěla věnovat jako stěžejnímu pro celou práci.

V rámci tohoto seznamování jsem pak také narazila několikrát i na výzkumy týkající se kolektivní učitelské efficacy, kde však kolektivní efficacy hrála většinou vedlejší roli jednoho z vysvětlujících faktorů, mnohem menší množství výzkumů ji studovalo samostatně. K tomu, abych si ji zvolila jako hlavní téma, mě pak pravděpodobně nejvíc ovlivnil Bandurův názor a výsledky z jeho výzkumu (Bandura, 1993), podle nichž vysoká učitelská kolektivní efficacy může ovlivnit výsledky žáků škol bez ohledu na jejich ekonomické a rodinné zázemí.

Myšlenka, že pouhá důvěra v kolektivní schopnosti učitelů by mohla mít reálný dopad na úspěšnost žáků, pro mě byla zároveň neuvěřitelná a zároveň velmi zajímavá, protože self-efficacy i kolektivní efficacy se vyznačují tím, že jsou vybudovaná a proměnlivá. To znamená, že vhodnými intervenčními postupy je možné je podpořit. Proto jsem se nakonec rozhodla směřovat celý svůj výzkum k diplomové práci tímto směrem.

5.3 Cíle výzkumu

Jedna z prvních věcí, která mě k výzkumu vedla, byla snaha prozkoumat koncept kvalitativně, což je v oblasti učitelské self-efficacy málo využívané. Domnívám se, že pouhými kvantitativními metodami se ztrácí důležité informace. V oblasti učitelské self-efficacy několik takových výzkumů s kvalitativním designem existuje (např. Milner a Hoy, 2003), ale jedná se spíše o raritní případy.

Navíc dotazníky, kterými se měří učitelská self-efficacy, často vycházejí spíše z literatury a analýz učitelského povolání než z konkrétních a reálných problémů, kterým učitelé v rámci své profese čelí. Například Skaalvik a Skaalvik (2007) vytvořili svou škálu na základě analýzy toho, co se očekává od učitelů na norských školách. Nebo Goddard a kol., 2000, upravovali svůj dotazník na základě konzultací s experty na vzdělávání. S těmito přístupy existuje riziko, že vytvořené metody nebudou reflektovat skutečnou žitou realitu učitelů, což jak uvádí Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy (2001) se objevilo například jako výtka u Bandurova dotazníku učitelské self-efficacy.

Mým cílem tedy bylo na základě rozhovoru s učiteli, kteří denně musí zvládat náročné podmínky svého povolání, zjistit, jak vnímají svou školu, své kolegy a jestli jsou vůbec schopní o konceptu učitelské kolektivní efficacy uvažovat a zhodnotit ho, tedy jestli je tento koncept v českém prostředí uplatnitelný.

Otázky připravené pro rozhovor obsahovaly záměrně větší množství oblastí, protože mě dále zajímalo, které z nich budou učitelé skutečně vnímat jako důležité. Kladla jsem si za cíl navrhnout případně novou konceptualizaci kolektivní učitelské efficacy v českém prostředí, neboť současná pojetí navíc nejsou úplně jednotná. Posledním cílem pak bylo vytvořit určitá vodítka, pomocí kterých by bylo možné vytvořit dotazník kolektivní učitelské efficacy aktuální pro české prostředí.

Celkově je tedy možné shrnout cíle výzkumu následovně:

- I. Kvalitativně prozkoumat koncept učitelské kolektivní efficacy.
- II. Zjistit zda učitelé dokáží o konceptu hovořit a reflektovat ho.
- III. Pokusit se najít důležité oblasti kolektivní učitelské efficacy a navrhnout její konceptualizaci v českém prostředí.
- IV. Vytvořit vodítka pro tvorbu dotazníku.

5.4 Volba metod

Jako nejvhodnější metoda pro výzkum se jevil polostrukturovaný rozhovor, vzhledem k tomu, že jsem měla určitou předem danou představu a koncept, kterého sem se chtěla držet, zároveň jsem však chtěla zjistit, co dalšího by bylo možné do něj zařadit a jít tedy za připravené schéma otázek.

Struktura rozhovoru byla velmi pečlivě připravena a předcházela jí podrobná analýza několika existujících dotazníků zaměřených na učitelskou individuální self-efficacy i kolektivní efficacy. Jak je patrné z teoretické části, není vůbec výjimečné, že autoři použijí dotazník mapující individuální self-efficacy (např. Goddard a kol., 2000; Tschannen-Moran a Barr, 2004).

Během analýzy jsem se zaměřila na to, které oblasti se v dotaznících shodují a také které z nich mohou učitelé hodnotit na kolektivní úrovni, protože například to, jak vyučující pracují ve třídě, nemohou jejich kolegové většinou úplně přesně vědět. Analýza byla provedena u následujících dotazníků:

- a) Goddard a kol. (2000): Collective Teacher Efficacy Scale
- b) Tschannen-Moran a Woolfolk-Hoy (2001): OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale)
- c) Skaalvik a Skaalvik (2007): Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES)
- d) Dellinger a kol. (2008): TEBS-Self
- e) Bandura (2006): Guide for constructing self-efficacy scales a nepublikovaný BANDURA'S INSTRUMENT TEACHER SELF-EFFICACY SCALE
- f) Ware a Kitsantas (2007): položky mapující kolektivní učitelskou efficacy podle autorů z SASS Teacher Questionnaire
- g) Tschannen-Moran a Barr (2004): Collective Teacher Belief Scale

Jak ukazuje Tabulka 1, nejprve byly porovnány oblasti z jednotlivých dotazníků. Na základě toho bylo vybráno šest nejčastějších oblastí:

- a) Disciplína/zvládání problémů v chování
- b) Zapojení studentů/motivace
- c) Přizpůsobení se individuálním rozdílům

- d) Zapojení rodičů
- e) Rozhodování
- f) Pozitivní/bezpečné školní

OSTES - individuál ní a kolektivní verze	Norwegian Teacher Self- Efficacy Scale	Norwegian Perceived Collective Teacher Efficacy Scale	TEBS- Self:	Collective Teacher Efficacy Instrument (Goddard a kol.)	Bandurov a škála učitelské self- efficacy	SASS Teacher Questionnaire
Vzdělávací strategie	Zvládání změn	Zapojení do školní práce	Individuál. rozdíly	Pozitivní dovednosti skupiny	Rozhodování	Rozhodování
Zvládání třídy	Kooperace s rodiči, kolegy	Prevence šikany	Motivace studentů	Negativní dovednosti skupiny	Materiály	Další vzdělávání
Disciplína (u kolektivní verze)	Udržení disciplíny	Zvládání konfliktů	Podpora uvažování u žáků	Pozitivní analýza úkolů	Vzdělávání	Hodnocení učitelů
Zapojení studentů (u kolektivní verze není)	Motivace	Zvládání problémů v chování	Zpětná vazba/ Komunikace	Negativní analýza úkolů	Zapojení učitelů, rodičů komunity	Najímání učitelů
	Individuální potřeby studentů	Individ. potřeby	Řízení třídy (třídní klíma)		Disciplína	Disciplinární komise
	Instrukce	Bezpečná otevřená atmosféra			Vytvoření pozitivního školního klimatu	Rozpočet
		Méně nadání žáci				

Tabulka 1: Porovnání oblastí v jednotlivých dotaznících

K těmto oblastem byla přidána ještě část mapující kolektivní efficacy obecně, ta zahrnovala často se objevující položky v dotaznících, které však nešlo zařadit do jiné oblasti. Následně

byly porovnány položky v rámci jednotlivých oblastí a opět vybrány ty, které může učitel alespoň částečně zhodnotit u ostatních kolegů a ty které se objevovaly častěji. Vybrané položky byly přeložené a byl z nich vytvořen seznam otázek pro rozhovor (viz Příloha 1).

Na začátek rozhovoru pak byly zařazeny otázky mapující demografické charakteristiky, profesní dráhu učitele (délka praxe, studium apod.), jeho vnímání dané školy a učitelského kolektivu. Vnímání školy a učitelského kolektivu mělo původně sloužit pouze ke zmapování učitelovi situace. Ukázalo se však, že učitelé odpovídali na některé z připravených otázek už zde, rozhodla jsem se proto nakonec i tuto část zařadit do analýzy.

5.5 Etická stránka výzkumu

Vzhledem k tomu, že účast ve výzkumu byla podmíněna ochotou vyučujícího udělat si na rozhovor čas, je možné říci, že účast byla velmi dobrovolná. V závislosti na způsobu navázaného kontaktu dostal vyučující informace o výzkumu, jeho účelu a průběhu buď napsané nebo řečené.

Na začátku rozhovoru jsem se vždy ještě představila, vysvětlila respondentům svůj cíl a to, čím konkrétně se zabývám. Dále jsem je požádala o souhlas s nahráváním celého rozhovoru na diktafon s tím, že vzniklá nahrávka je pouze pro mě, nikde ji nebudu prezentovat a účast ve výzkumu je anonymní.

Podle mého názoru je velmi důležité skutečně dodržet anonymitu mých respondentů, protože rozhovor se někdy týkal i citlivých informací z jejich pracovního prostředí. Proto jsem se následně rozhodla, že nebudu zveřejňovat kompletní přepisy nahrávek z rozhovorů. I vzhledem k tomu, že respondenti v nich někdy hovoří o věcech, které by například mohly identifikovat určitou školu.

5.6 Získávání respondentů a jejich charakteristika

Pro výzkum byly nejprve vytipovány školy s odlišnými charakteristikami (velikost školy, umístění školy), základní rozdělení pak bylo:

Malá škola (počet žáků kolem 300 a méně)	Na okraji
	V centru
Velká škola	Na okraji
	V centru

Tyto vytipované školy byly osloveny s prosbou o účast adresovanou řediteli. V této první vlně se ozvaly čtyři školy, ve třech případech ředitelé, v jednom případě už konkrétní vyučující. Z prvního získávání respondentů se mi podařilo domluvit a realizovat rozhovory se čtyřmi vyučujícími.

Druhá vlna probíhala na sociálních sítích, kam jsem umístila text pro učitele, a skrze další kolegy angažované v různých vzdělávacích organizacích. V tuto chvíli jsem se snažila, aby další respondenti měli odlišné charakteristiky od respondentů z první vlny (pohlaví, vyučovaný stupeň, délka praxe), s některými jsem proto i přes jejich ochotu nakonec rozhovor nerealizovala. Po dvou vlnách hledání respondentů jsem se rozhodla skončit u počtu 8 respondentů, protože jsem během přepisu dat dospěla k závěru, že už se zde neobjevuje mnoho nových informací. Nové informace se odvíjeli spíše už jen od osobních charakteristik respondenta.

Výsledné charakteristiky vzorku respondentů jsou následující:

Ve výsledném vzorku se bohužel nepodařilo úplně dodržet předem stanovená kritéria týkající se velikosti školy, neboť popis malé školy splňovaly pouze dvě školy (tři, pokud bychom částečně rozšířily její definici). Větší variabilita panovala v umístění školy:

- h) 3 vyučující byli ze školy v centru Prahy.
- i) 3 vyučující byli ze školy situované na sídlišti.
- j) 1 vyučující byl ze školy z obce mimo Prahu (v dojezdové vzdálenosti od Prahy).
- k) 1 vyučující byl ze školy ve starší pražské čtvrti s převahou rodinných domů

Další charakteristiky vzorku respondentů shrnuje následující tabulka:

<i>Pohlaví:</i>	5 žen	3 muži
<i>Věk:</i>	22 – 45 let (průměrný věk 31 let, medián 29 let)	
<i>Rodinný stav:</i>	1 respondent byl ženatý a měl děti	
	7 bylo bez dětí s přítelem nebo s přítelkyní (3) nebo bez partnera (4)	
<i>Vyučovaný stupeň:</i>	5 vyučujících učilo na druhém stupni následující předměty: český jazyk, dějepis, přírodopis, zeměpis, německý jazyk, matematika a informatika	
	3 vyučující na prvním stupni (první, druhá a čtvrtá třída)	

Studium:	1 studující PedF UK	3 absolventi PedF UK	1 absolvent Přírod. fakulty UK	1 absolvent FF UPOL	1 absolvent UJAK	1 absolvent PedF České Budějovice
Praxe:	1 rok – 20 let (průměr 7 let, medián 4,5)					
Kolikátá je toto škola?	4x první		2x druhá		2x třetí	

Tabulka 2: Charakteristiky respondentů

5.7 Proces s práce s daty

Pro analýzu dat byla použita tematická analýza tak, jak ji ve svém článku shrnují a popisují Braun a Clarke (2006, str. 79). *Tato metoda umožňuje najít, popsat a analyzovat vzorce (témata) mezi daty.* Jedná se o proces, který má celkem šest na sebe navazujících fází. V této části bych ráda popsala část z nich a na ukázkách doložila proces, kterým jsem došla k závěrům.

První fáze je tzv. seznámení se s daty. Tato fáze u mě proběhla nejprve doslovným přepisem celých rozhovorů, poté jsem si všechny rozhovory ještě jednou pročetla, upravila jsem případné překlepy a během toho jsem si začala tvořit první pracovní představy o tom, co mě v textu zaujalo a co mám pocit, že se tam nějakým způsobem opakuje.

Druhou fází je tzv. generování prvotních kódů. V této fázi jsem se snažila najít a kódovat všechny jednotlivé segmenty, které se mi podařilo v datech najít. Podle Braun a Clarke (2006, str. 89) je v této fázi nejdůležitější: *kódovat všechno co je možné, snažit se neztratit kontext, určitou část dat je možné okódotovat tolikrát, kolikrát to jen jde.* Příklad mého kódování uvádí následující tabulka:

Výpověď respondenta	Přiřazené kódy
<i>Máme tam hodně dětí s SPU a řekněme, že to už není zas až takový velký problém, ty co mají největší stupeň podpory tak mají k dispozici speciální pedagožku, která s nima každý týden pracuje a všechny děti s SPU mají nějaký stupeň podpory, který já třeba v češtině musím nějak dodržovat nebo měl bych a snažím se o to aby měli určité zvýhodnění, aby se to srovnalo no a pak jsou tam děti co mají... kdybych zmínil nějaké horší a vážnější věci, tak třeba ADHD, to bývá problém často, myslím si že ty děti s SPU to je ještě dobrý, ty se třeba snaží to to... Ale ty děti co mají ADHD, pokud je to ještě nakombinované s nějakou</i>	Hodně dětí s SPU Podpora speciálního pedagoga Snaha brát ohled na SPU ADHD jako velký problém

<i>specifickou poruchou učení, to bývá největší oříšek... To ještě si myslím, že tam máme třeba žáky, kteří mají ADHD, SPU a do toho třeba nějakou psychickou poruchu, to jsou pak oříšky...</i>	Nejhorší jsou kombinace poruch
--	--------------------------------

Během třetí fáze se začínají hledat témata a pak se plynule přechází do čtvrté fáze kontroly témat. V této fázi se podle Brauna a Clarka (2006, str. 89 a 91) snaží výzkumník roztrždit počáteční kódy do potencionálních témat, může k tomu využít různé postupy: tabulky, myšlenkové mapy, papírky. Když má témata vytvořená, snaží se zjistit, zda by nemohl najít ještě lepší způsob a zda jsou témata konzistentní. Poté může přejít k porovnání témat mezi jednotlivými respondenty.

Ve svém výzkumu jsem zvolila metodu tabulek, u každého individuálně jsem provedla dvě rozdělení do tematických celků. U některých respondentů i vícekrát pokud bylo data náročnější roztrždit. U každého respondenta jsem si vytvořila kategorii Nezařaditelné, kam jsem dávala kódy, které skutečně nebylo možné nikam zařadit. Zároveň jsem se snažila, aby takových kódů bylo co nejméně a aby jednotlivá témata byla sycena reprezentativním počtem kódů (ukázka rozdělných kódů viz příloha 2).

U každého klienta pak vzniklo větší množství témat, které by podle mého názoru bylo velmi těžké mezi sebou porovnat. Proto jsem se pokoušela zjistit, zda je možné témata sloučit do ještě větších celků, které jsem si pojmenovala jako hlavní témata. Mezi těmito většími tématy jsem se pak pokoušela najít souvislosti u jednotlivých respondentů. A následně jsem se hlouběji zaměřila na to, v jakých oblastech konkrétně se hlavní témata mezi sebou liší a shodují (viz příloha 3).

Celkem jsem u všech respondentů dohromady identifikovala následující hlavní témata (je důležité zdůraznit, že ne u všech respondentů se objevila všechna témata):

- IV. Škola a její charakteristiky
- V. Kolektiv a charakteristiky učitelů
- VI. Žáci a žákyně
- VII. Rodiče
- VIII. Učitel

- IX. Výuka
- X. Podpora od dalších lidí
- XI. Osobní charakteristiky
- XII. Nové technologie a kyberšikana
- XIII. Změny
- XIV. Integrace a inkluze
- XV. Nedoceněnost
- XVI. Návazné školy
- XVII. Možnosti školy
- XVIII. Školství - vývoj a problémy
- XIX. Disciplína a hranice

5.8 Shrnutí hlavních témat a ukázky z rozhovorů

I přes to, že rozhovory s respondenty byly polostrukturované a byly jim pokládány stejné připravené otázky, tak témata, která se v rozhovorech objevovala, nebyla vždy identická. Na témata navíc kladli respondenti odlišný důraz, ne všechno se objevovalo v rozhovorech ve stejné míře, k některým oblastem se respondenti individuálně vyjadřovali méně a k některým více.

V následující části bych se ráda zaměřila na témata, která se v podstatě shodně objevovala u všech, případně alespoň u velké většiny, dále na ta, která se objevila u více respondentů. Nakonec uvedu individuální témata jednotlivých respondentů pouze pro dokreslení, během interpretace jsem s nimi již nepracovala, protože většinou se jednalo o témata, která vycházela z aktuální situace klienta nebo nebyla tolik spojená s kolektivní efficacy.

Témata společná pro všechny respondenty

5.8.1 Škola a její charakteristiky

První téma, které se shodně objevovalo u všech respondentů, bylo hodnocení vlastní školy, v níž působí a jejího vedení. Není překvapivé, že se toto téma objevovalo vzhledem k tomu,

že v úvodu rozhovoru byly otázky, které toto téma implikovaly. Učitelé byli požádáni, zda mohou zhodnotit jaká má jejich škola pozitiva a negativa a jací žáci ji převážně navštěvují. Dále uvedu, jaká podtémata se objevovala častěji:

- ***Mezi učiteli převažovalo pozitivní vnímání školy:***

Prostě není tady tak jako nějaký stres, nějaký jako stres, nevím jaký takový ten učitelský stres, který na běžných školách bývá, prostě celkem asi pohoda spíš.

Takhle škola má neuvěřitelné množství akcí, myslím si celkově, že pro ty děti i pro ty rodiče toho organizujeme hodně, ty děti to mají velmi ale velmi pestré, celkově ten školní rok.

- ***Dále zmiňovali i drobné problémy:***

Tahle škole je velká výzva, myslím si, že je právě pro ty učitelky mladé hnedka po škole nebo právě potom pro ty učitelky, které mají větší děti, myslím si, že ty co mají malé děti tak je to velmi náročné a nevím, jestli by to člověk dal.

- ***Dvě respondentky měly jako téma pozitivní přístup k žákům ve škole:***

Velká výhoda je v tom, že celý učitelský sbor a primárně vedení tak přistupuje k žákům nebo snaží se k nim přistupovat jako k sobě rovným a k tomu druhému stupni už jako k dospělým a jedná s nima velmi otevřeně. Jedná s nima, snaží se o to, aby ti studenti nebo ti žáci mohli s čímkoliv za tím sborem přijít nebo za někým komu důvěřují a myslím si, že se to velmi daří.

Jedním z nejdůležitějších témat se však stalo vedení školy. I přes to, že v žádné otázce není vedení školy konkrétně zmiňováno, všichni respondenti ho uváděli a považovali ho za důležité. Učitelé často zmiňovali, co od ředitele/vedení potřebují, co jim vadí a co naopak oceňují.

- ***Naslouchající a podporují vedení:***

A pro mě jako pro učitele je to taky jako skvělé zázemí, že mám celý ten rok pocít z toho vedení, že se na ně můžu ve všem spolehnout, že mě podrží, kdyby něco.

- ***Komunikace s vedením:***

Myslím si, že máme možnost to navrhnout na poradě, že se to dá ke zvážení a nějak se to probere, samozřejmě ředitel má vždycky poslední slovo, to je všude (smích), ale myslím si,

že rozhodně možnost říct, když se nám něco třeba nelíbí nebo něco bychom chtěli, máme nějaký návrh tak právě vždycky máme na konci možnost říct právě naše jakoby požadavky.

Otázka je, jestli to bude pochopeno, jestli se to proti nim nepostaví, nebo to nedopadne tak, že je to návrh, který skončí na lístěčku u paní ředitelky, která to ztratí...

- ***Silné vedení vnímáno je jako důležité:***

Vedení je nekompromisní k nějakým pokusům dělat si ze školy králíkárnou. Opravdu paní ředitelka se nemaže s nějakýma průseráři, kteří by si z toho chtěli dělat kůlničku na dříví, já si myslím, že ten systém který se tam snaží udržet, bezpečné klima tam poměrně šlape, že není mrtvý, ale je to o souhře spousty lidí.

- ***Jako důležitá je vnímána také systematičnost, jasnost:***

Smýšlení naší paní ředitelky je občas protichůdné, něco uděláme, pak za to nejsme úplně pochválení, je to takové že nevíme, co vlastně máme dělat... Asi tak no...

5.8.2 Kolektiv a charakteristiky učitelů

Toto považuji za jednu z nejdůležitějších oblastí pro kolektivní effiacy. Učitelé v ní uváděli jak pozitiva, tak negativa, pouze u jednoho respondenta nebyla vnímaná pozitiva tak velká, aby se z toho stalo téma.

- ***Pozitiva hodnocená učiteli***

- ***Spolupráce:***

Už jsou tady zkušenější kolegové, tak celkově ten učitelský sbor je schopen si s tím poradit i na základě toho že spolupracujeme a hodně se o tom bavíme, takže si myslím, že jsme schopni to nějakým způsobem zvládnout, že se učíme od starších.

- ***Pomoc – probíhá většinou po skupinkách, někdo nechce pomáhat vůbec:***

Spíš si snaží pomáhat lidi, co se navzájem přátelí a baví se spolu, tak si hodně snaží pomáhat třeba i napříč předměty a tak. Ale pak když třeba člověk narazí na někoho, s kým úplně nevychází, tak narazí no... No a že se člověk snaží dělat jenom jako to svoje minimum, co musí a ne jako pomáhat...

- ***Komunikace:***

To se mi jako líbí, že to je fajn, že třeba i v rámci porad nám třeba z druhého stupně nám říkají je problém v téhle třídě, kdybyste šli suplovat, tak abyste věděli, že tam může dojít k tomuhle, nebo třeba na dozorech hlídejte tuhle skupinku, aby tam k něčemu nedocházelo.

- ***Tématem bylo i setkávání učitelů, kde se většina učitelů shodla, že to vnímá jako pozitivní a někteří uvedly, že by se rádi setkávali častěji neformálně:***

Možná jako spíš v rámci toho kolektivu těch učitelů bych něco jako vylepšila, víc nějakých společných akcí nebo celkově nějaký teambuilding, jako jo sice jsou tam kolegové, se kterými si člověk fakt jako rozumí člověk, je to normální, ale víc prostě takových společných akcí, kdy by si člověk mohl víc s nima ještě seznámit.

- ***Hodnocená negativa:*** problémy při řešení sporů, nejednotnost, spory, nepřímá komunikace, problém domluvit se a sjednotit se
- Nejednotnost – objevovaly se různé druhy, některé byly vnímány negativně, některé spíše neutrálně

Ony by nějaké návrhy byly, ale oni je prostě nebudou chtít přijmout, na některých formách bychom se i domluvili, ale nevím, jestli by to všichni chtěli akceptovat, což je nevýhoda.

Myslím si, že nemáme všichni úplně stejná pravidla, někdo vyžaduje, aby o hodině byl absolutní klid, že by tam byl slyšet špendlík, kdyby spadnul o hodině, a někomu zase nevadí, když tam nějaký ten pracovní ruch třeba je, takže ne vyloženě, že by se bavili, pracují, řeší a povídají.

- ***Rozdíly stupňů:***

První stupeň tam spolupracují kdokoliv s kýmkoliv jo, samozřejmě někdo si sedí víc s někým, tam se prostě domlouvají mezi třídama, odjíždí společně někam na výlety, tam to šlape víc, protože tam mají bližší ty... Na druhém stupni tam ta výuka je trošku jiná, tam ta spolupráce je samozřejmě menší, ne proto, že bychom nechtěli, ale v reálu ti učitelé mají hodin dost a je to tam složitější na tom druhém stupni...

- ***Vnímání ženského kolektivu jako problematického se objevilo u dvou vyučujících:***

No babinec... myslím si, že se strašně často tím, že je to ženský kolektiv až na pár výjimek, že se strašně řeší ty jako drobný ženský věci a řeší se tím způsobem, že si to ty ženský nejsou schopný vyříkat si to na rovinu a k člověku se to dostane těma různýma kanálama a to je asi jako pro každý ženský kolektiv.

- Často se pak objevovala tendence nehodnotit všechny dohromady

Jako nemůžu mluvit za všechny ani učitele ani děti.

Já si myslím, že asi jo, že většina jo, ne asi úplně každý, je to prostě na té osobnosti toho učitele, ale snaha tam určitě je.

Tato tendence byla u některých učitelů tak silná, že u nich vzniklo i samostatné hlavní témata týkající se hodnocení pouze některých kolegů, které jsem však nakonec přidala k tématu Kolektiv vzhledem k velké vzájemné blízkosti. I v tomto tématu učitelé hodnotili kladné a záporné stránky.

- Objevovala se nedůvěra v některé kolegy:

To si myslím, že je hodně individuální, myslím, že tady jsou učitelé, kteří dokážou naučit, ale ne úplně všichni, nevím, jestli je to předmět od předmětu, některé je baví víc některý předmět.

- Ale i vnímaná pozitiva:

No asi ano, věřím a věřím i tomu, kdyby náhodou někdo zpanikařil, že se najde někdo, kdo by se postaral o tu jeho třídu a o něj.

- A sklon srovnávat generace učitelů:

A nějaká jako vyšší věková hranice si tady ty věci bere mnohem víc osobně a pak má třeba tady s tím mnohem větší problém, i když třeba to znamená, že když žák řekne tu stejnou věc dvou různým učitelům, tak u jednoho za to dostane poznámku a u jednoho jako nějaké vysvětlení třeba...

5.8.3 Žáci a žákyně:

Stejně jako u kolektivu učitelů i zde se objevovala negativa a pozitiva, u každého učitele se odvíjela od individuální zkušenosti, existovala zde poměrně velká variabilita.

- **Příklady vnímaných pozitiv:** děti chodí rády do školy, nebojí se ptát, děti dodržují pravidla, jsou zvědavé, upřímné, mají bohatý vnitřní život, důvěra v děti

Já si myslím, že jo, ale ony i ty děti samotné nejsou v jádru nějak ještě jako moc zkažené, takže ony samy si to hlídají.

- **Vnímaná negativa, kde se zdůrazňovaly hlavně problémy v chování:** Tendence nadhodnocovat svoje schopnosti, problém s kritickým myšlením, nemají motivaci chovat se lépe, nemají základy slušného chování, výchovné obtíže, problémy s pozorností

Tak pokud by to mělo být sebekriticky, tak ta generace současná sebekritická není ani trošku, takže asi tady v tom si myslím, že té práce je hodně...Kriticky, oni jsou kritičtí, obrovsky vůči ostatním ale ne vůči sobě, oni fakt nemají vůbec reálný pohled na svoje dovednosti.

A myslím si, že se tolik nepotýkáme s tím, že bychom nedokázali děti něco naučit nebo že bychom děti nedokázali nadchnout, ale pořád se řeší výchovné problémy, které to neustále stěžují, zdržují tu výuku a je to pořád, že se neustále, když se vyučuje, tak se člověk vrací k těm výchovným problémům.

U některých učitelů se objevovala i důležitá práce se třídami a třídními kolektivy a význam dobrého vztahu třídního učitele s jeho třídami, případně obtíže, které se odvíjejí od problémů ve třídě.

Já si myslím, že hlavně na tom prvním stupni, můžu mluvit hlavně za první stupeň, tak se hodně snažíme, aby ten kolektiv opravdu jako fungoval, aby se ty děti respektovaly, je jasný že každý dítě a i každý člověk si nesejde s každým, ale snažit se umět se s nima dorozumět.

U naprosté většiny učitelů se stala důležitým tématem individualita, často ve spojitosti s integrací a inkluzí. I přesto, že integrace a inkluze nebyla explicitně v otázkách zahrnuta, z jejího častého zmiňování lze usuzovat, že se jedná o důležité téma pro učitele. Ve většině případů pak mezi nimi panovala shoda, že přizpůsobování se individualitě je snahou učitelů, ale že je to velmi náročné. Učitel má ve třídě příliš mnoho dětí, nemá čas na to věnovat se každému individuálně, integrace a inkluze je vnímána jako náročná především bez přítomnosti kvalifikovaného asistenta pedagoga. Dva učitelé se také shodli, že integrace podle nich může vést k celkovému zhoršení výuky.

Tohle je hrozný problém, protože vzhledem k tomu že tu máme 25-30 dětí tak věnovat se opravdu individuálně... Já mám třeba 5 dětí s poruchou učení plus dvě cizinky, je to opravdu hodně náročné, já sama za sebe úplně vždycky nestíhám, dneska jsem využila jednoho chytrého kluka, že té cizince pomohl a něco jí vysvětlil, protože si myslím, že tohle to je jako celkem náročné v tom počtu pětadvaceti dětí.

Prostě nejde a bez toho asistenta je to hrozně těžký, nebo pak utíkala (pozn. žákyně s Aspergerovým syndromem a ADHD bez asistenta) na chodbu a já jsem jí honila po chodbě, takže už jsme byli naučení, že já jsem mezi dveřma na děti řvala, co mají dělat, děti tady fungovaly, já jsem honila holčičku po chodbě.

5.8.4 Rodiče

Toto téma se ukázalo jako důležité především pro třídní učitele. Ostatní o něm také hovořili, ale v menší míře. Celkově lze témata spojená s rodiči rozdělit do tří oblastí.

- **Vnímaná pozitiva u rodičů** – rodiče pomáhají, jsou aktivní, dobře se s nimi komunikuje

Děti jsou tady hrozně fajn a komunikace s rodiči je docela příjemná, málokdy tady máme vyloženě nepříjemného rodiče nebo rodiče, který nechce spolupracovat, když pak slyším, co je třeba na jiných školách, tak říkám, ježiš to je super, že učím zrovna tady.

Ted' jedeme společně na výlet s rodiči, takže určitě. Zapojila se asi polovina, což je dobrý. A jsou aktivnější rodiče a jsou pasivnější rodiče. Dělají nám tady besedy o povolání, ta vytíženost těch rodičů v té práci je taky velká, takže jak kdo.

- **Vnímané problémy s rodiči** – rodiče jsou nároční, málo se zapojují, nechají si přerůst dítě přes hlavu a nevidí problémy, problémy s krytím záškoláctví

No ono je bohužel období, že mi přijde, že ty děti to mají kryté od rodičů, že člověk ví, že ty děti courají někde venku, protože je spolužáci vidí, ale prostě rodiče jim to omluví.

Občas ty rodiče bývají, co mi říkala výchovná poradkyně, neochotní, v tom nějakým jako že jsou hodně hákliví na ty děti a neradi přiznávají, že by třeba jako to jejich dítě nemuselo být tak jako dokonalý, jo...

- **Vliv rodiny na školu** – vliv rodičů na učitele, důležité je vnímání školy od rodičů, celkový vliv rodiny na motivaci a vzdělávání dítěte

Občas je trochu riziko to, jak jsme otevřená škola, tak komunikace s rodiči, ne že se nám to nevyplácí, ale je to náročná práce pro ty učitele, rodiče mají možnost do toho zasahovat do toho učebního procesu, ale někdy to není úplně žádoucí, takže se vždycky musíme domluvit na nějakém kompromisu no...

Zase to vyžaduje tu podporu od těch rodičů, už jsem i zažila, že tatínek i říkal, neposlouchej paní učitelka je kráva, tak jsem si říkala, že tam ta důvěra asi není...

Jako určitě velký podíl si myslím, že jsou tam vrstevníci a rodina a už to vidím v té třetí třídě, že co říkají ty děti, je mnohem důležitější než co řeknu já, řekla bych, že ještě tak ta první druhá třída je v pohodě, ještě tak do února mi přišlo, že to... Ale teď už to tam začíná...

Témata pouze u některých respondentů

5.8.5 Učitel

5 respondentů hovořilo častěji o učiteli a jeho roli obecně. V tomto hlavním tématu bylo možné najít tři základní podtémata.

- **Vysoké nároky kladené na učitele** - podceňování učitelské profese, učitel nestíhá, demotivující podmínky

Protože si myslím, že není možné, aby učitel se svým jak to říct, finančním, společenským, a já nevím, jakým postavením si dělal čtyři přípravy do každé hodiny a ještě to stíhal všechno obíhat a kontrolovat, myslím si, že to je prostě nemožný a že by to pak akorát bylo nedůstojný a prostě je to nesmysl...

- **Co učitel může ovlivnit** – učitel jako vzor a motivátor, může u dítěte hodně změnit a ovlivnit ho pozitivně i negativně, může až suplovat rodiče, může nasměrovat

Ale minimálně může motivovat, myslím si, že vždycky to souvisí s osobností učitele, ale každé dítě si najde někoho kdo je mu vzorem, kdo ho inspiruje nějakým způsobem, takže si myslím, že to dokážeme.

- **Co učitel nemůže ovlivnit** - počet dětí ve třídě, málo financí, nemůže naučit všechny všechno, chybí mu možnosti řešit některé věci

Tak si toho rodiče pozvat, že jako takhle je to skrytý záškoláctví, on vám to takhle odkejve, ale vlastně nic se neděje, myslím si, že ty páky učitel úplně nemá to odhalit a nějak to jako řešit.

5.8.6 Výuka

Toto téma se opět stalo důležité u pěti respondentů, objevující se podtémata však byla poměrně nejednotná a nebylo jich tolik jako u dalších hlavních témat. Shody bylo možné najít v následujících oblastech:

- **Téma motivace** – není nutné motivovat za každou cenu, někteří žáci se těžko motivují

Myslím si, že schopní jsme je motivovat, ale ne vždycky je tam ta výdrž to přesvědčit opravdu každého, že tohle je prostě to co chce dělat, že někdy už nevím, jestli je to koncem školního roku nebo něčím, ale už ta trpělivost není, takže tam prostě člověk rezignuje, jo tak já ti to zakroužkuju, holt nechceš tady něco dělat, tak si to uděláš doma odpoledne.

- **Pozitiva ve výuce** – snaha učitelů, různé metody, rozvoj kompetencí, snaha přizpůsobit se dětem, učitelé si věří ve výuce, nejsou důležité jen vědomosti

Vyzkouší to a tohle mi fungovalo a tohle moc ne, tak já to zkusím taky, třeba mi to bude. Ty metody jsou určitě různé, ale není to tak že bychom nezkoušeli i v té jedné třídě různé metody.

Právě proto radši člověk dbá na to, jak se tady děti cítí v té škole, než aby uměli tohle, tohle, tohle, a když nestihneme jednu písanku, tak se sakra nic neděje, tak si to vezmeme do dvojky, než aby to měli nadrcené a vlastně se tu necítily dobře.

5.8.7 Podpora dalších pracovníků

U dvou respondentů se stalo hlavním tématem i podpora dalších pracovníků, nejednalo se však o příliš obsáhlé téma. U ostatních respondentů se objevovalo v rámci jiných témat např. integrace. Učitelé zmiňovali asistenty pedagoga, speciální pedagogy, školní psychology, OSPOD a Pedagogicko-psychologickou poradnu.

To hodně řeší speciální pedagožky, když si neví rady tak si ho pozvou na schůzku a konzultují s ním co dělat s tím dítětem, no ale jsme dejme tomu zařízený, když si s tím neví rady třídní učitel, tak pomůže speciální pedagog.

5.8.8 Nové technologie a kyberšikana

U dvou respondentek se stala hlavním tématem kyberšikana a nebezpečí nových technologií pro děti. Opět se nejednalo o obsáhlé téma. Vnímaly, že děti přijímají informace z internetu nekriticky, podceňují rizika a jedná se o poměrně podceňované téma, které ale musí řešit, pokud například v jeho třídě probíhá kyberšikana.

Já jsem byla úplně zděšená, co oni vlastně berou za normální věci a neuvědomují si ta rizika, myslím si, že tohle je věc, která by se měla mnohem více řešit. Že nějaké jako prevence a prevence šikany mezi žáky a třeba prevence drog to se nějak jako hodně probírá, ale tohle (pozn. bezpečnost na internetu) je věc, která je opomíjená a nevím, jestli jenom na naší škole nebo plošně.

Osobní témata a charakteristiky

Následující témata uvádím pouze pro dokreslení a úplnost. V další interpretaci se s nimi již nepracovalo, protože jsem je vyhodnotila jako příliš individuální, odvíjející se od aktuální situace klienta nebo nesouvisející s kolektivní efficacy.

5.8.9 Osobní charakteristiky a zkušenosti respondenta

Toto téma vzniklo jako hlavní u pěti respondentů a zahrnovalo například následující oblasti:

II. Vystupování vůči dětem

Třeba já osobně bych nesnesl, aby dítě mě uvádělo do stresu jako, že bude mít nade mnou, i když vím, že bohužel se to stát může, zatím musím zaklepat, že takové dítě tam jako třeba nemám.

III. Sebereflexe respondenta

A přesně teď si vybavuju, že ta fakulta mě na to moc nevybavila, je to docela škoda, že jako ze začátku já jsem vlastně šla z pětky do jedničky a pro mě to by neuvěřitelný šok.

IV. Reflexe vlastní práce

Jakmile začnu dělat něco, co nechci, tak že to přestanu dělat, protože by to nemělo smysl a tohle mě naučili jak kolegové tak ty školení, tak jsem si to tak nějak vyvodila já a vždycky mě to akorát utvrdí, že takhle by to asi mělo být a takhle to chci já, jakmile nebude víra, tak mějte se tu hezky.

V. Vnímané nedostatky, snaha přiblížit se žákům

Pořád chňapu po různých tipech a hlavně se třeba snažím ptát jako kolegů, jak vyjít tady s tím žákem a co dělat když tady ten se zabějí, odmítá pracovat, o to se snažím hodně.

VI. Nedostatek kontroly

Já jsem z toho trošku nešťastný, protože jsem viděl, že to má fungovat jinak, že jo, ale neovlivním to, ale nejhorší je že člověk si ani nemá dneska možnost si nikam stěžovat.

5.8.10 Individuální témata jednotlivých respondentů

a) Možnosti školy

Takže jako další věc v současné době státní přijímací zkoušky, v současný podobě, která není uzavřená, nutí školu k tomu, abychom od osmý třídy připravovaly na přijímačky, takže nějaká volnost je pryč.

b) Školství a jeho vývoj

Je tam jako prostě problém v tom že jenom co jsem za těch dvacet let praxe tak prostě, to budou asi říkat na každé škole, že ten stát mění ty priority v tom vzdělávání, já jsem zažil tu nejlepší dobu na začátku před dvaceti lety, tu nejvolnější dobu, teď už zase se to vrací obloukem nazpátek někam, čím jsme prošli, prostě že ten stát se snaží brát co nejvíc to do svých rukou.

c) Disciplína a hranice

Takové to klasické, dodržování těch pravidel, které jsou potřeba, to bych řekl, že je takový největší náš boj. Protože ty žáky, abychom dokázali využít toho, že jsme příjemní vlivní a potom aby to nebylo už bez limitů a bez hranic, to je nejtěžší no. Se pořád vrací ty nejjednodušší věci jako prostě přezouvání a takový různé věci.

d) Změny

Myslím si, že hodně učitelů to tady bere, jo já se zavřu prostě do té třídy, tady je to moje a tady si ty změny udělám podle sebe, samozřejmě v rámci nějaké té filozofie té školy.

e) *Negativa integrace a inkluze*

Ted' vidím holku v osmičce, která prostě je na úrovni šesté nebo páté třídy, jak ona si tam mezi těma dětma připadá, když bych jí nechal dělat věci pro pátáky z jiného pracovního sešitu, tak mi asistentka řekne... prostě ona se cítí hloupě, protože oni už dělají tohle a ona je v tomhle jakoby zaostalá, já jí řeknu tak s ní dělej jednodušší příklady nebo nauč ji vzoreček, dosazovat do vzorečku, nic víc po ní chtít nemůžeme, není to dobrý...

f) *Nedoceněnost učitele*

Oni musí vytvářet jiné typy tesů a je to prostě práce navíc a to vám zabere mraky času a ten čas není ohodnocen finančně a k tomu ještě mají třídnictví za pár stovek, to taky není doceněný, nevím no to není lehký...

g) *Návazné školy*

Někdy se říká, že soukromé školy stačí, že dají peníze, ale také některé střední školy si nechtějí dělat problém a zbavují se jich, když jsou to nějaké jako školy, které chtějí mít věhlas, tak oni s nima umí zatočit.

5.9 Interpretace dat

V této části bych se ráda pokusila interpretovat jednotlivé kategorie, které vznikly z témat společných mezi vyučujícími. Chtěla bych objasnit, proč jsem do výsledného konceptu učitelské kolektivní efficacy zařadila pouze některé a jaký vztah k ní mají ostatní vzniklé kategorie.

1. Kolektivní učitelská self-efficacy – nově navržený model

Do výsledného modelu kolektivní efficacy jsem se následně rozhodla zařadit následující kategorie, které podle mého názoru je možné v rámci teoretického pojetí vnímat jako oblasti pro kolektivní učitelskou efficacy důležité.

a) Kolektiv

Jednou z nejdůležitějších pro kolektivní učitelskou efficacy se ukázala oblast hodnocení schopností učitelů vztahujících se k vzájemné spolupráci. Témat, která se v této kategorii mezi učiteli objevovala, bylo poměrně dost a nakonec se mi podařilo rozdělit je do dvou hlavních oblastí: Pozitivní schopnosti a Vyhýbání se negativům.

Oblast pozitivních schopností se vztahuje k dovednostem, které v rámci učitelského kolektivu učitelé vnímají jako důležité, aby mohli dosahovat lepších společných výsledků a zefektivnit společnou práci. Je pochopitelné, že pokud se v učitelském sboru budou objevovat charakteristiky jako schopnost pomáhat si, spolupracovat, domluvit se nebo sdílet zkušenosti, lze předpokládat, že takový kolektiv bude úspěšnější.

Oblast Vyhýbání se negativům naopak představuje hodnocení schopností, které by měl efektivní učitelský sbor mít, aby v něm nedocházelo k situacím, které by narušovaly vzájemnou kohezi a vztahy. Jedná se například o schopnost řešit efektivně spory, komunikační dovednosti nebo schopnost podřídit se skupině a shodnout se na nějakém názoru. V rámci teorie kolektivní efficacy je důležité, jestli jsou učitelé přesvědčeni o tom, že takové dovednosti a charakteristiky mají.

Vyučující byli požádáni v úvodu rozhovoru, zda by se mohli pokusit mluvit za celý kolektiv učitelů ve škole. Během hovoru se však častěji objevovala připomínka, že respondent či respondentka nemůže mluvit za všechny učitele ve škole a také tendence dělit učitele na skupiny těch, kteří danou schopnost mají a těch, kteří úplně ne. Častěji se tato tendence objevovala u negativního hodnocení, což připisuji určité obranné reakci učitele, který chtěl odpovědět pravdivě, ale zároveň nechtěl do svého tvrzení zahrnout kolegy, kteří by tam byli neprávem. Domnívám se, že tento jev byl také způsoben získáváním dat formou rozhovoru a že při dotazníkovém šetření, kde by jedinec hodnotil své přesvědčení na škále, tak jak to bývá běžné, by se neobjeoval. Obranná reakce u negativního hodnocení by se však mohla projevit i tak.

Co považuji za důležité je fakt, že se objevovaly různé možnosti při hodnocení určité schopnosti. To znamená, že například někteří učitelé uváděli, že v rámci kolektivu velmi dobře spolupracují, předávají si metody a povídají si o výuce. Další vyučující uváděli, že spolupráce je dobrá, že si učitelé pomáhají, ale jen v určitých skupinkách a že ne všichni

kolegové jsou ochotní. Z toho je podle mého názoru možné vyvodit, že daná schopnost by se dala zhodnotit i na škále.

Při sestavování dotazníku, který by mapoval kolektivní učitelskou efficacy je také potřeba dát si pozor na to, aby se v něm neopakovaly položky měřící stejnou schopnost pouze jinak formulovanou – formulovanou pozitivně (má určitou schopnost) nebo formulovanou negativně (má nedostatek dané schopnosti).

b) Žáci a žákyně

Tato oblast zahrnuje větší množství důležitých podtémat, která spadají pod kolektivní učitelskou efficacy a její zařazení se jeví jako velmi logické, když vezmeme v úvahu, že kolektivní učitelská efficacy vyjadřuje přesvědčení učitelů o jejich schopnostech mít pozitivní efekt na žáky a žákyně.

Není však možné zahrnout pod kolektivní efficacy všechny výpovědi a témata, která se týkala žáků a žákyň. Některá z nich nemohou učitelé svými schopnostmi ovlivnit. Sem patří například často zmiňované různé pozitivní charakteristiky dětí, například děti ještě nejsou zlé a zkažené, mají bohatý vnitřní život, ocení zájem, jsou upřímné. Dalo by se ovšem polemizovat, že se učitel může snažit například rozvíjet upřímnost u dětí. Domnívám se však, že s takovým přístupem by škola mohla rozvíjet u dětí téměř všechny vlastnosti, někde je nutné udělat dělicí čáru a některé vlastnosti jsou primárně důležitější pro rozvoj ve škole.

Existují však určité pozitivní uváděné vlastnosti, které učitel nebo lépe řečeno učitelé jako kolektiv ovlivnit mohou, jako je například obliba školy u dětí, dodržování pravidel nebo podpora zvědavosti. Také se častěji objevovala vyjadřovaná důvěra v děti a jejich schopnosti, spojená i s názorem, že by se na ně mělo přenášet více zodpovědnost za jejich vlastní vzdělání. Schopnost delegovat přiměřenou zodpovědnost na děti by pak také mohla být zařazena do kolektivní efficacy.

Stejně tak se objevovaly vnímané problémy u dětí. Opět jsou zde oblasti, které nemůže učitel příliš ovlivnit, jako je problém, že si děti dokáží vycítit a najít mezeru v pravidlech, že nemají základy slušného chování nebo problémy s koncentrací pozornosti. I když jako u popisovaných pozitiv, i zde by se dalo uvažovat o možnostech, jak by na ně mohli působit. Z více možností ovlivnitelných ve školním prostředí je pak možné zmínit například problém

s kritickým uvažováním, zlepšení sebereflexe, motivovanost pro lepší chování nebo zvládání výchovných problémů.

Co se nově objevilo jako důležitá kategorie, která nebyla zahrnuta v připravených otázkách, byla práce se třídami a třídními kolektivy. Práce s kolektivem je významně odlišná od práce s jedincem, jeví se proto jako logické zařadit toto téma do kolektivní učitelské efficacy. V rozhovorech se objevovala důležitost práce s třídním kolektivem, dobrý vztah s třídním učitelem nebo rozvoj sociálních dovedností u dětí. Úspěšnost v této oblasti navíc zvyšuje úspěšnost i u dítěte individuálně, protože vztahy ve třídě mohou u dítěte ovlivnit oblibu školy a fungující kolektiv zlepšuje výuku ve třídě.

S tématem třídy částečně souvisí i další nově se objevující oblast kyberšikany a nebezpečí moderních technologií, kterou zdůrazňovaly především dvě respondentky. Téma kyberšikany otevírá pro učitelský sbor nové problémy, protože učitelé často nemohou dělat, že tento fenomén neexistuje i přes to, že se primárně neodehrává na půdě školy. Pokud jsou však do něj zapojeni jejich žáci, může ovlivnit kolektiv a následně i výuku. Proto bych do učitelské kolektivní self-efficacy zahrnula i schopnosti týkající se řešení problémů s novými technologiemi a kyberšikanou, u nichž vzhledem k rapidnímu nárůstu této oblasti očekávám, že budou získávat na důležitosti.

U naprosté většiny učitelů se také stala důležitým tématem žákovská individualita často ve spojitosti s integrací a inkluzí, což nebylo úplně součástí otázek. Ve většině případů se pak respondenti shodovali, že přizpůsobování individualitě (nejen v rámci inkluze) je snahou učitelů, ale že je to velmi náročné. To může být vhodným faktorem pro měření kolektivní efficacy, které by mělo obsahovat nějakou překážku – jak uvádí Bandura ve svých doporučeních pro tvorbu dotazníků na měření self-efficacy (2006).

c) Rodiče

Jak se ukázalo, důležitý vliv u tématu rodičů mělo to, zda respondent či respondentka byli třídními učiteli či nikoliv. Ve výzkumném souboru byli čtyři třídní a čtyři netřídní učitelé a platilo to u všech z nich. Pro třídní učitele bylo téma rodičů důležité a jako hlavní téma obsahovalo několik dalších podtémat, u netřídních učitelů se objevilo v mnohem menším

počtu samostatných podtémat. Ve vnímaných charakteristikách kontaktu a spolupráce s rodiči se však objevovaly podobnosti.

Většina učitelů se shodla na tom, že rodič je nějakým způsobem důležitý pro vzdělávání dětí, primárně už tím, že ovlivňuje samotnou docházku dítěte do školy a případné záškoláctví (na tom se shodli všichni třídní učitelé). Dále ovlivňuje přístup dítěte ke škole i k samotnému učiteli a samozřejmě problémy v rodině nebo v komunikaci mezi rodinou a učitelem se odrážejí na vzdělávání dítěte. Vzhledem k řečenému se jeví zařazení tématu rodičů do kolektivní učitelské efficacy jako vhodné, protože pokud učitelé ovládají schopnosti, díky nimž dokáží zapojit rodiče do školní práce nebo s nimi efektivně komunikovat, mohou skrze to ovlivnit své žáky a žákyně.

Převážné hodnocení většiny rodičů bylo pozitivní. Vyučující hodnotili, že se zapojují, jsou aktivní, pomůžou například s vylepšením třídy nebo donesením určitých materiálů, dokážou si říct učiteli o pomoc či přijdou na ukázkovou hodinu, kterou učitel pro ně připraví. Stejně tak se však objevili i vnímané problémy, kdy naopak vyučující hodnotili rodiče jako málo aktivní, náročné, neochotné spolupracovat a vidět problém u dítěte.

V tomto ohledu je důležité zdůraznit, že učitelé často nehodnotili své schopnosti, jak dokáží či nedokáží ovlivnit rodiče a vycházet s nimi (i přesto, že tak byly připravené otázky formulovány), ale spíše vnímané charakteristiky u rodičů a jejich vlastnosti. Téma rodičů tak bylo vnímáno hodně mimo kontrolu vyučujícího tak, že ho spíše nemůže ovlivnit a záleží na tom, jaký konkrétní rodič je. Částečně to považuji za logické, částečně se domnívám, že při formulaci otázek do dotazníku je nutné s tím počítat. Je totiž nutné, aby otázky byly formulovány vhodně a skutečně měřily přesvědčení o efficacy. Mělo by v nich být podle mého názoru zdůrazněno, že se jedná o hodnocení schopnosti, které učitelům pomáhají lépe komunikovat a spolupracovat s rodiči.

2. Témata související s kolektivní self-efficacy

Následující kategorie není podle mého názoru možné již z jejich podstaty označit za jednu z oblastí kolektivní efficacy, protože nesouvisejí přímo s vnímanými schopnostmi učitelů. Jedná se spíše o externí faktory, které jsou mimo přímou kontrolu učitelů, domnívám se však, že zde může existovat vztah mezi těmito oblastmi a kolektivní efficacy.

a) Škola

Prvním z těchto faktorů je škola, kde učitelé působí a také celkově škola jako instituce. Většinové vnímání školy bylo převážně pozitivní, učitelé uváděli její různé charakteristiky, prostředí školy a možnosti, které škola nabízí. Některé z těchto aspektů mohou učitelé sami ovlivnit, například nabídnout žákům různé projekty nebo se starat o výzdobu školy. Velká část podtémat zahrnutá v celkovém hlavním tématu škola však souvisela s neměnnými věcmi, jako je poloha školy, velikost školy, množství financí, které škola dostává apod. Proto nebylo toto téma zařazeno celkově jako jeden z možných faktorů. Bylo by však možné zařadit několik položek, které mapují oblasti, jež učitelé ovlivnit mohou.

Do této oblasti byla zařazena i témata dvou respondentek, která se týkala celkového přístupu k dětem ve škole. Jedná se určitě o něco, co je v moci jednotlivých učitelů a pak samozřejmě i v rámci kolektivu, pokud v tomto budou učitelé jednotní. Přístup vedení a jejich názor na zacházení s žáky už však mohou ovlivnit méně, i když se domnívám, že to bude hrát důležitou roli.

Na druhou stranu toto téma nebylo natolik důležité, aby se to stalo tématem u více respondentů. Navíc si dovoluji tvrdit, že ideální přístup k dětem je náročné určit. Tyto dvě respondentky oceňovaly rovnocenný přístup k dětem a zájem o děti i jejich názory. Není však jisté, že podobně by to viděli i další učitelé, jak vyplynulo i z dalších rozhovorů. Někdo naopak upřednostňuje prosazování větší disciplíny nebo naopak si na základě zkušenosti uvědomuje problémy, které vyplývají z příliš benevolentního přístupu, s nímž má na své škole zkušenost.

b) Podpora vedení a dalších pracovníků

Téma, které vyvstalo nezávisle na obsahu připravených otázek, se týkalo vedení školy (především ředitelů a ředitelek). Tuto oblast zmínili všichni respondenti a u většiny z nich byla natolik důležitá, že se objevila ve více než jednom podtématu. Opět se i u tohoto tématu domnívám, že se jedná o něco, co jednotliví učitelé nemohou zcela ovlivnit, stejně tak zde však vystupují možnosti, které ovlivnit lze. Učitel například může ovlivnit, zda si dokáže říct vedení, co konkrétně potřebuje nebo zdá zvládne hovořit s vedením o problémech a

jakým způsobem. Nedokáže však už ovlivnit osobnost ředitele nebo jeho schopnosti systematicky vést školu.

U dvou respondentek se také jako samostatné téma objevila podpora dalších pracovníků a spolupráce s nimi. Toto téma se objevovalo i u dalších lidí, ale v menší míře. Nejčastěji byla v tomto ohledu zmiňována speciální pedagožka, asistenti pedagoga, školní psychologové nebo zapojení dalších institucí (OSPOD, PPP). I přesto, že se nejedná o hlavní téma u všech respondentů, považuji za užitečné a logické zařadit ho do konceptu kolektivní efficacy učitelů i kvůli postupující integraci a inkluzi, v níž bude pravděpodobně pro učitele čím dál důležitější spolupráce s poradenskými pracovníky.

c) Učitel – všeobecné a individuální charakteristiky

Pro zařazení ke konceptu kolektivní učitelské efficacy se dále jeví jako nevhodná dvě hlavní témata rozhovorů: osobní charakteristiky či zkušenosti respondenta a všeobecné hodnocení učitele. První skupina osobnostních charakteristik je poměrně nesourodou směsicí, která odráží individuální životní zkušenosti každého z respondentů. Téma učitele pak v sobě zahrnuje dvě základní oblasti. Jednou jsou vysoké nároky na učitele, což svým způsobem také odráží individuální zkušenost, kterou každý z učitelů udělal během své profese.

Druhá oblast podle mého názoru odráží teoretický koncept locus of control. Vyjadřuje totiž jak to, co učitel nemůže ovlivnit - oblast externí kontroly (například počet dětí ve třídě nebo nedostatek financí), tak i věci, které může mít ve svých rukách - interní kontrolu (může děti nasměrovat, může je motivovat, může je ovlivnit pozitivně i negativně). Tento koncept je často dáván do souvislosti s učitelskou self-efficacy a někdy je s ní i zaměňován, v některých charakteristikách mezi nimi existuje i překrývání.

Obě skupiny témat jsou primárně soustředěny individuálně, proto už z podstaty věci se jeví jako nevhodné zařazovat je do konceptu kolektivního. Témata z oblasti všeobecného hodnocení učitele je možné rozšířit i na kolektivní úroveň, na druhou stranu však spíše než koncept kolektivní efficacy by odrážely vnímání kontroly z konceptu locus of control. Obě témata se objevila i přes to, že připravené otázky byly směřovány na kolektiv učitelů. Pokládám za pochopitelné, že učitelé do rozhovoru promítli i vlastní individuální zkušenosti a své názory na pojetí učitelství.

Pouze u pěti respondentů se stala samostatným hlavním tématem výuka. V této části je důležité zdůraznit, že provázanost mezi jednotlivými tématy byla velká a někdy bylo náročné určitý kód zařadit k jednomu tématu. Výuka se tak objevila v mnoha jiných tématech u ostatních vyučujících, nebyla však natolik silně zastoupena, aby vytvořila samostatné hlavní téma, u zbylých vyučujících pak často byla sice hlavním tématem, ale obsahovala pouze jedno podtéma.

Pokud už samostatné hlavní téma vytvořila, bylo poměrně nejednotné. Určitá shoda panovala v rámci motivace, kde se objevovaly oba dva póly – že některé žáky je jen těžké motivovat a na druhé straně se zde objevovala důvěra v učitelskou schopnost motivovat. Motivace se navíc výrazně promítala do jiných oblastí a témat. Další alespoň částečná shoda v rámci výuky se týkala vnímaných pozitiv ve výuce. Není však možné tuto oblast nějak souhrnně charakterizovat.

Ráda bych vypíchlá často se objevující kód snahy, kterou všichni učitelé zdůrazňovali. Domnívám se, že je pro učitele náročné odhadnout přesně výsledky některých svých činností vzhledem k tomu, že je nemají stoprocentně ve svých rukách a ve vzdělávacích úspěších jejich žáků hraje roli několik dalších faktorů. Co však mohou odhadnout je množství snahy, které do toho oni a jejich kolegové dají. Na základě teorie o individuální i kolektivní efficacy je možné se domnívat, že snaha není součástí těchto přesvědčení, ale může být následkem. Čím vyšší je kolektivní efficacy (ale také individuální self-efficacy), tím více se učitelé snaží a tím více energie do výuky vkládají.

Také se domnívám, že téma výuky patřilo ke slabším a méně zastoupeným tématům, protože výuka samotná je oblastí, kde učitelé nemají úplně možnost hodnotit stoprocentně schopnosti svých kolegů, protože většinou nejsou přítomni během hodiny někoho jiného. Na druhou stranu výuka by v podstatě měla být tím nejdůležitějším, co škola dělá. A učitelé pravděpodobně mají alespoň nějaké povrchnější informace o tom, co jejich kolegové dělají. Proto by bylo vhodné několik položek zaměřujících se na tuto oblast do dotazníku zařadit

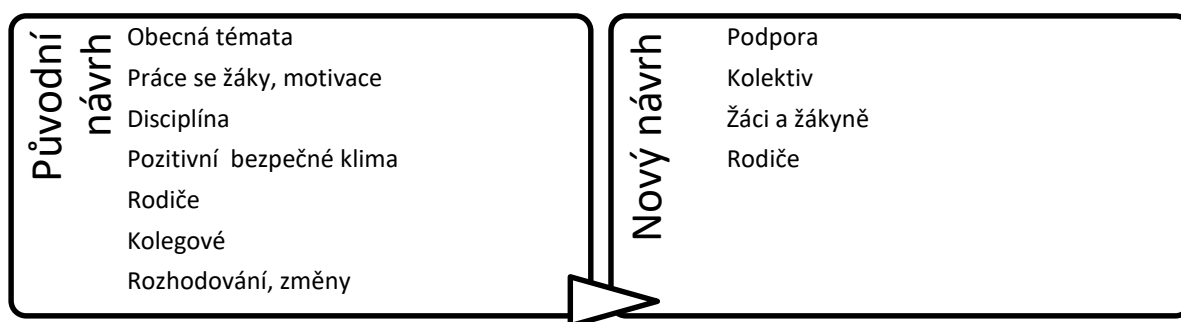
5.10 Závěr z interpretace

Z důvodů, které zmiňuji výše, navrhuji zařadit do konceptu učitelské kolektivní efficacy nově 4 oblasti, které, jak je patrné z jejich obsahu, reflektují skupiny osob, s nimiž učitelé musí nebo by měli spolupracovat, aby bylo vzdělávání co nejúčinnější. Tyto oblasti spolu s navrhovanými podoblastmi jsou shrnuty v Grafu 1.

Graf 1: Návrh nového modelu učitelské kolektivní efficacy



Tento model se výrazně liší od předchozího návrhu otázek použitých do rozhovoru, které byly rozděleny do sedmi oblastí. Srovnání obou pojetí je uvedeno v grafu 2. Celkově je možné říct, že beze změny zůstala v podstatě pouze část, která se týkala rodičů, zbylé oblasti se mezi sebou různě přeskupily do částí Kolektiv a Žáci a žákyně, nově také vzniklo téma Podpory ze strany vedení a poradenských pracovníků.



Graf 2: Srovnání návrhu učitelské kolektivní efficacy na začátku výzkumu a po analýze

5.11 Závěr

Jeden z hlavních cílů v tomto výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelé uvažují o konceptu kolektivní efficacy a které oblasti by mohl zahrnovat. Protože kolektivní učitelská efficacy není zatím zcela ustáleným konceptem a může se lišit v rámci různých prostředí a kultur, jevílo se jako vhodné ji nejprve prozkoumat kvalitativně na menším vzorku vyučujících za pomoci hloubkových polostrukturovaných rozhovorů.

Celkový počet respondentů v tomto výzkumu byl 8 vyučujících, 3 učitelé a 5 učitelek. Snahou bylo vybrat skupinu vyučujících s různými pracovními podmínkami (různá velikost školy, prostředí školy, vyučovaný stupeň). S každým z vyučujících proběhl individuální rozhovor s předem připravenými otázkami, které vycházely ze zahraničních dotazníků kolektivní i individuální self-efficacy. Připravený seznam otázek obsahoval úvod a krátký rozhovor o respondentově vnímání školy a učitelského sboru a dále sedm různých oblastí mapujících kolektivní učitelskou efficacy, které byly vytipovány na základě analýzy existujících dotazníků a modelů.

Každý účastník byl individuálně požádán o souhlas s nahráváním rozhovoru a měl případně možnost odmítnout, čehož nikdo nevyužil. Účastníkům také byla zaručena co největší anonymita výsledků, s ohledem na to, že některá získaná data mohou mít citlivou povahu. Každý z rozhovorů byl přepsán, následně okódován a poté prošel tématickou analýzou. Analýza proběhla nejprve na úrovni jednotlivých respondentů, následně byla porovnána hlavní témata mezi všemi respondenty.

Na základě teoretického pojetí kolektivní efficacy pak byly interpretovány výsledky. V rámci jednotlivých rozhovorů vzniklo několik hlavních témat, která zahrnovala ještě další

podtémata. Tato hlavní témata byla porovnána mezi respondenty. Objevilo se několik individuálních hlavních témat, s nimiž se už dále nepracovalo, protože vycházely především z aktuální prožívané situace respondenta nebo jiného individuálně charakteristického rysu.

V rámci interpretace byla identifikovaná hlavní témata porovnána s konceptem kolektivní efficacy. Některá z nich se jevila jako nevhodná pro zařazení do tohoto konceptu, například proto, že odrážela spíše koncept locus of control, který sice s učitelskou kolektivní efficacy může souviset, primárně se však od ní liší. Dále se v rozhovorech objevily oblasti, které nesouvisely s vnímanými schopnostmi učitele (například osobnost ředitele), které ale mohou s kolektivní efficacy souviset a ovlivňovat ji.

Nejdůležitější však bylo pro celý výzkum zjistit, které oblasti by bylo možné do modelu kolektivní učitelské efficacy zařadit v souladu s jeho teoretickým pojetím, které ne vždy všichni autoři dodržují. V rámci výzkumu se ukázalo, že některá témata navrhnutá do strukturovaného rozhovoru byla učiteli skutečně vnímána jako důležitá (kolektiv, žáci a žákyně) a rodiče. Nově vzniklo téma podpory od vedení a dalších pracovníků. V rámci jednotlivých témat pak také byla upravena podtémata, která obsahují, vzniklo například nově podtéma práce se třídou. Z výzkumu vzešla vodítka, která je možné použít pro tvorbu dotazníku kolektivní efficacy (viz příloha 4).

6. Diskuze

Výzkum k této diplomové práci byl veden několika základními otázkami, které se týkaly kolektivní efficacy u českých vyučujících na základní škole. V českém prostředí se jedná v podstatě o nový konstrukt, kterému není věnována výzkumná pozornost a i v zahraničí by se dalo říct, že výzkumů, které by se zaměřily výhradně na něj je poměrně málo.

Přitom existují různé výzkumy, které potvrzují, že kolektivní učitelská efficacy souvisí s výkony žáků a žákyň (např. Goddard, 2001; Tschannen-Moran a Barr, 2004) nebo třeba s pracovní spokojeností učitelů (Caprara a kol., 2003a, 2003b). Méně výzkumů se věnuje přesnějšímu definování tohoto konceptu a vytvoření jednotného modelu, díky kterému by bylo možné určit, které oblasti zahrnuje.

Často se navíc stává, že dotazníky vytvořené k měření kolektivní efficacy vzniknou z dotazníků měřících individuální učitelskou self-efficacy, kdy jsou položky původně formulované v první osobě převedeny do množného čísla na učitelský kolektiv (např. Goddard a kol., 2000; Tschannen-Moran a Barr, 2004) bez toho, aby se více prozkoumalo, které oblasti by měl dotazník zahrnovat. Vzhledem k tomu, že kolektivní efficacy sice vykazuje podobnost se self-efficacy, ale jak ukazují výzkumy (Skaalvik a Skaalvik, 2010), zároveň se od ní významně liší. Zůstává otázkou, zda se jedná o nejlepší postup.

Navíc vzdělávací systémy v různých zemích mohou být velmi odlišné, jak například uvádí Skaalvik a Skaalvik (2007, str. 613) v norských školách *yní většina učitelů pracuje v týmech a sdílí zodpovědnost za větší skupinu žáků. Individuálně pracují v menších skupinách a s většími skupinami pak pracují v páru*. To je situace, která je zatím velmi vzdálená prostředí českých škol, kde převažuje praxe jednoho učitele pracujícího s celou třídou.

Jedním z hlavních výzkumných záměrů tedy bylo, zjistit, zda vůbec a jak čeští učitelé uvažují o tomto tématu a hodnotí ho. Uvědomují si určité sdílené schopnosti v učitelském sboru? Což je základem právě kolektivní efficacy. K tomuto účelu byly zvoleny metody kvalitativního výzkumu ve formě hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, což je v rámci teorie kolektivní efficacy i self-efficacy poměrně ojedinělé, většina výzkumů těchto konceptů je téměř výhradně kvantitativní.

Druhým hlavním cílem bylo pokusit se určit oblasti, které jsou v rámci kolektivní učitelské efficacy důležité z pohledu samotných vyučujících a navrhnout případně její nový model, který by odpovídal českému prostředí a zkušenostem českých učitelů. Celý výzkum pak probíhal také jako pilotáž před vytvořením dotazníku mapujícího kolektivní efficacy u vyučujících na základních školách. Záměrem bylo pokusit se vytvořit vodítka, která by pomohla při jeho tvorbě.

Z výsledků výzkumu je patrné, že se ukázalo, že čeští vyučující tento koncept určitým způsobem reflektují a jsou schopni o něm hovořit, i když pro ně někdy bylo náročné zhodnotit skutečně schopnosti celého kolektivu, především u negativ se objevovala tendence rozdělovat kolektiv do skupin. Některá témata se také ukázala jako méně významná, jiná naopak se objevila úplně nově.

Jako nejdůležitější se v souvislosti s kolektivní učitelskou efficacy ukázala čtyři hlavní témata: podpora, kolektiv, žáci a žákyně a rodiče. Přičemž každé z témat mělo další podtémata, která mohou sloužit jako nasměrování pro tvorbu položek do případného dotazníku.

V rámci teorií self-efficacy se jedná o úplně nový návrh, který není podobný žádnému dosud existujícímu dotazníku/modelu. V současné chvíli existují v podstatě dva dotazníky měřící kolektivní efficacy, které byly využity ve více výzkumech. První vytvořil Goddard a kol. (2000) a obsahuje dvě oblasti: hodnocení kompetencí a analýza učitelských úkolů. Jak však uvádí Klassen (2010), došlo v něm ke zmatení dvou konceptů, protože obsahuje i položky, které mapují externí kontrolu, která spíše než k self-efficacy patří ke konceptu locus of control.

Toto koncepční zmatení mezi self-efficacy a locus of control provází individuální učitelskou self-efficacy v podstatě už od počátku výzkumů. A vzhledem k tomu, že tento problém stále není zcela dostatečně vyřešen a navíc mají výzkumníci tendenci vycházet z individuální self-efficacy při konceptualizaci kolektivní, je pochopitelné, že se tento zmatek přenesl i sem.

Druhý dotazník, který existuje, je Collective Teacher Belief Scale od Tschannen-Moran a Barr (2004) také se dvěma subškálami: vzdělávací strategie a studentská disciplína. Opět vznikl z individuálního dotazníku, zda se však, že už je více ukotven v teorii self-efficacy.

Při tvorbě otázek do rozhovoru s učiteli jsem vycházela jak s těchto dvou dotazníků, tak i z některých dalších. Pokusila jsem se zařadit co nejvíce oblastí a témat, která by mohla být pro učitele důležitá.

Co se týká prvního dotazníku od Goddard a kol. (2000), ukázalo se, že učitelé měli tendenci hovořit i o externí kontrole a poukazovat na věci které mohou nebo nemohou ovlivnit. Protože jsem si však byla vědoma již zmíněného koncepčního zmatení, snažila jsem se tato témata do modelu kolektivní učitelé efficacy nezařazovat.

Co se týká druhého modelu/dotazníku, ukázaly se obě oblasti jako částečně důležité, ale spíše jako podtémata. Vzdělávací strategie i studentskou disciplínu bych zařadila do kategorie žáci a žákyně.

Kromě návrhu výše zmíněného modelu se také domnívám, že se ve výzkumu objevily faktory, které sice nebylo možné zařadit do kolektivní self-efficacy, protože by do ní definičně nezapadaly, ale přes to s ní souvisejí a mohou jí třeba ovlivňovat. Týká se to především vedení školy a ředitelů, důležitost tohoto faktoru ostatně naznačují i některé studie (např. Kurt, Duyar a Calik, 2012).

Do budoucna by bylo dobré sestavit dotazník na základě zde uvedených informací, kterým by bylo možné měřit kolektivní efficacy v českém prostředí a ověřit na větším výzkumném vzorku navrhované oblasti pomocí faktorové analýzy. Pokud by výsledný dotazník vykazoval dobré psychometrické schopnosti, je pak možné začít uvažovat o jeho využití v dalších výzkumech, například ověřit vztah mezi učitelé kolektivní efficacy a vedením školy nebo se zaměřit na vztah kolektivní a individuální self-efficacy. Případně se jeví jako užitečné prozkoumat i vztah učitelé kolektivní efficacy, individuální self-efficacy a konceptu locus of control vzhledem k častým koncepčním obtížím.

V další fázi, kdy už bude existovat dostatečně validní a reliabilní nástroj, je možné se zaměřit i na to, jak se například v českém prostředí liší školy s vysokou/nízkou kolektivní efficacy, které další faktory ji mohou ovlivňovat, jak může ovlivnit nové učitele nebo jakými způsoby a opatřeními je možné kolektivní efficacy v učitelé kolektivech zvýšit.

Tato práce má však několik limitů. Prvním z nich je velikost vzorku respondentů, i přes to že jsem se domnívala, že další rozhovory už nepřinášejí nic nového a snažila jsem se, aby

charakteristiky jednotlivých respondentů byly různé, nejedná se o reprezentativní vzorek, což však ani není u kvalitativních studií cílem.

Navíc všichni respondenti pracovali na škole v Praze nebo v dojezdové vzdálenosti od Prahy, což mohlo být jedním z důvodů nasycenosti dat po osmi rozhovorech. Dá se ale předpokládat, že pokud bych měla respondenty z různých (třeba menších) obcí, mohly by být výsledky trochu jiné.

Vzhledem k tomu, že důležitou podmínkou pro uskutečnění rozhovoru byla ochota respondentů, je také pravděpodobné, že se do výzkumu zapojili vyučující, kteří jsou v práci spíše spokojení a byli proto více ochotní se mnou spolupracovat.

A v neposlední řadě je možné, že jsem si při kódování, vyhodnocování a interpretaci témat promítla do výsledků i své vlastní zkušenosti z pozice školní psycholožky, které mohly ovlivnit například hledání kódů v textu nebo informace, které jsem považovala za důležité či tvorbu samotných témat.

Seznam literatury:

- ALLINDER, Rose M. The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 1994, 17.2: 86-95.
- ARMOR, David a kol. *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1976.
- BANDURA, Albert. Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 2000, 9.3: 75-78.
- BANDURA, Albert. Guide for constructing self-efficacy scales. in PAJARES, Frank (ed.) a Timothy C. URDAN (ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: IAP - Information Age Publishing, 2006, s. 307-337. Adolescence and Education. ISBN 9781593113674
- BANDURA, Albert. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*. 1993, roč. 28, č. 2, s. 117-148.
- BANDURA, Albert. Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in psychological science*, 1998, 1: 51-71.
- BANDURA, Albert. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4.), New York: Academic Press, 1994, pp. 71-81.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, 1997, 604 s. ISBN 978-071-6728-504.
- BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 1977, 84.2: 191-215.
- BANDURA, Albert. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 1991, 50.2: 248-287.
- BANDURA, Albert. *Sozial-kognitive Lerntheorie*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979. ISBN 978-312-9205-112.
- BONG, Mimi; SKAALVIK, Einar M. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 2003, 15.1: 1-40. Cadinu a kol. (2005)
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 2006, 3.2: 77-101.
- BROWN, Carol G. A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 2012, 29.4: 47-63
- CADINU, Mara, Anne MAASS, Alessandra ROSABIANCA a Jeff KIESNER. Why Do Women Underperform Under Stereotype Threat?. *Psychological Science* (Wiley-Blackwell). 2005, roč. 16, č. 7, s. 572-578. DOI: 10.1111/j.0956-7976.2005.01577.x.
- CALIK, Temel, et al. Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2012, 12.4: 2498-2504.

- CAPRARA, Gian Vittorio, et al. Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 2003a, 95.4: 821-832
- CAPRARA, Gian Vittorio, et al. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 2006, 44.6: 473-490.
- CAPRARA, Gian Vittorio, et al. Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European journal of psychology of education*, 2003b, 18.1: 15-31
- DELLINGER, Amy B., et al. Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24.3: 751-766.
- DERRINGTON, Mary Lynne; ANGELLE, Pamela S. Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership*, 2013, 4.1: 1-13.
- FRIEDMAN, Isaac A.; KASS, Efrat. Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 2002, 18.6: 675-686.
- GAVORA, PETER. Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis scholae*, 2011, 5.2: 79-94
- GIBBS, Simon; POWELL, Ben. Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 2012, 82.4: 564-584.
- GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 256 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4727-981.
- GODDARD, Roger D. Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of educational psychology*, 2001, 93.3: 467-476.
- GODDARD, Roger D.; GODDARD, Yvonne L. A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17.7: 807-818.
- GODDARD, Roger D.; HOY, Wayne K.; HOY, Anita Woolfolk. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 2000, 37.2: 479-507.
- GODDARD, Roger D.; HOY, Wayne K.; HOY, Anita Woolfolk. Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 2004, 33.3: 3-13.
- GODDARD, Yvonne L.; GODDARD, Roger D.; TSCHANNEN-MORAN, Megan. A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 2007, 109.4: 877-896.
- HOSKOVCOVÁ, Simona. Psychická odolnost předškolního dítěte. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 160 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-240.

JANOŮŠEK, Jaromír. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 1992, 36.5: 385-398.

JUDGE, Timothy A., Amir EREZ, Joyce E. BONO a Carl J. THORESEN. Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002, 83(3), 693-710.

KLASSEN, Robert M. Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of educational research*, 2010, 103.5: 342-350.

KLASSEN, Robert M.; CHIU, Ming Ming. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 2010, 102.3: 741-756.

KLASSEN, Robert M.; TZE, Virginia MC. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 2014, 12: 59-76.

KURT, Türker; DUYAR, Ibrahim; ÇALIK, Temel. Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 2011, 31.1: 71-86.

LABONE, Elizabeth. Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20.4: 341-359.

LEE, John Chi-kin; ZHANG, Zhonghua; YIN, Hongbiao. A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*, 2011, 27.5: 820-830.

LUSZCZYNSKA, Aleksandra, Benicio GUTIÉRREZ-DOÑA a Ralf SCHWARZER. General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*. 2005, roč. 40, č. 2, s. 80-89. DOI: 10.1080/00207590440000041.

MADDUX, James E.; SHERER, Mark; ROGERS, Ronald W. Self-efficacy expectancy and outcome expectancy: Their relationship and their effects on behavioral intentions. *Cognitive Therapy and Research*, 1982, 6.2: 207-211.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-802-6201-748.

MCCOACH, D. Betsy; COLBERT, Robert D. Factors underlying the collective teacher efficacy scale and their mediating role in the effect of socioeconomic status on academic achievement at the school level. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2010, 43.1: 31-47.

MILNER, H. Richard; HOY, Anita Woolfolk. A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and teacher Education*, 2003, 19.2: 263-276

PAJARES, Frank. Gender Differences in Mathematics Self-Efficacy Beliefs. In GALLAGHER, Ann M. (ed.) a James C. KAUFMAN (ed.). *Gender differences in mathematics: an integrative psychological approach*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press, 2005, s. 294-315. ISBN 9780511224164

PLANK, Stephen B.; BRADSHAW, Catherine P.; YOUNG, Hollie. An application of “broken-windows” and related theories to the study of disorder, fear, and collective efficacy in schools. *American Journal of Education*, 2008, 115.2: 227-247.

ROSS, John A. Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Calgary, 1994.

ROSS, John A.; HOGABOAM-GRAY, Anne; GRAY, Peter. Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 2004, 3.3: 163-188.

ROTTER, Julian B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 1966, 80.1: 1-27.

ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. Vydání 1. Praha: Grada Publishing a.s., 2007, 196 s. Psyché. ISBN 978-802-4711-744.

SAGONE, Elisabetta; DE CAROLI, Maria Elvira. Locus of control and academic self-efficacy in university students: The effects of Self-concepts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, 114: 222-228.

SCHOLZ, Urte, Benicio Gutiérrez DOÑA, Shonali SUD a Ralf SCHWARZER. Is General Self-Efficacy a Universal Construct?: Psychometric Findings from 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*. 2002, Vol. 18, Issue 3. pp. 242–251. DOI: 10.1027//1015-5759.18.3.242.

SCHUNK, Dale H. a Frank PAJARES. The Development of Academic Self-Efficacy. In WIGFIELD, Allan (ed.) a Jacquelynne S. ECCLES (ed.). *Development of Achievement Motivation*. San Diego, CA: Academic Press, 2002, s. 15-31. ISBN 9780080491127

SCHUNK, Dale H. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*. 1991, roč. 26, 3/4, s. 207-231.

SCHWARZER, Ralf a kol. *Teacher Self-Efficacy* [online]. 1999 [cit. 2017-07-14]. Dostupné z: http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Teacher_Self-Efficacy/teacher_self-efficacy.htm

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 2007, 99.3: 611-625.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 2010, 26.4: 1059-1069.

SOODAK, Leslie C.; PODELL, David M. Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 1996, 12.4: 401-411.

STEELE, Claude M.; ARONSON, Joshua. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 1995, 69.5: 797-811.

- STEPHANOU, Georgia; GKAVRAS, Georgios; DOULKERIDOU, Maria. The role of teachers' self-and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 2013, 4.03: 268-278.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; BARR, Marilyn. Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 2004, 3.3: 189-209.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 2001, 17.7: 783-805.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk; HOY, Wayne K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 1998, 68.2: 202-248.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
- VOELKEL JR, Robert H.; CHRISPEELS, Janet H. Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 2017, 1-22
- WANG, Hui; HALL, Nathan C.; RAHIMI, Sonia. Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 2015, 47: 120-130.
- WARE, Herbert; KITSANTAS, Anastasia. Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 2007, 100.5: 303-310.
- WILLIAMS, David M. Outcome expectancy and self-efficacy: Theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality and Social Psychology Review*, 2010, 14.4: 417-425.

Příloha 1: Záznamový arch a připravené otázky

REPOUDENT Č.

POHLAVÍ:

VĚK:

RODINNÝ STAV/DĚTI:

VYUČOVANÝ STUPEŇ A PŘEDMĚTY:

VYSTUDOVANÁ ŠKOLA:

DÉLKA PRAXE:

KOLIKÁTA JE TOTO ŠKOLA KDE UČÍTE?

JAKÉ JSOU PODLE VÁS KLADY TÉTO ŠKOLY?

JSOU ZDE NĚJAKÉ ZÁPORY?

JE TATO ŠKOLA NĚČÍM SPECIFICKÁ?

JAKÉ DĚTI SEM CHODÍ?

JAKÉ MOŽNOSTI MAJÍ UČITELÉ NA TÉTO ŠKOLE SPOLUPRACOVAT A SETKÁVAT SE S KOLEGY?

KDY SE TO DĚJE? JSOU ZDE UČITELÉ PODPOROVÁNI VE SPOLUPRÁCI?

Kolektivní učitelská self-efficacy

1) Obecně

- Věříte, že učitelé zde dokáží **dobře učit** svůj předmět?
- Myslíte si, že jako kolektiv učitelů jste schopni dosáhnout **něčeho pozitivního** v této škole?
- Ovládáme **různé vyučovací metody**?
- Zvládáme zacházení s **různými typy dětí**?

2) Práce se žáky, motivace:

- Jsme schopni **motivovat** k učení i studenty, kteří se o školu nezajímají?
- Dokážeme **posilovat sebedůvěru** dětí, rozvíjet jejich **silné stránky**?
- Jsme schopni u dětí probouzet **touhu učit se**?
- Dokážeme dětem ukázat **smysluplnost** toho, co se učí?
- Jsme schopni dětem pomoci, aby **přemýšleli kriticky**?
- Dokážeme u dětí **rozvíjet kreativitu**?
- Dokážeme se přizpůsobit **individuálním rozdílům** u dětí? – metodami, hodnocením
- Pokud se dítě něco nenaučí napoprvé, **zkusíme to jinak**?

3) Disciplína

- Dokážeme **udržet disciplínu** ve všech třídách a u všech dětí?

- V naší škole dokážeme vytvořit **jasná pravidla** chování pro všechny a přimět děti je **dodržovat**?
- Daří se nám přimět děti, aby se **k nám chovali slušně** a s respektem?
- Dokážeme **předcházet šikaně**, případně jí řešit hned na začátku, aby se více nerozvinula?
- Dokážeme si poradit i s dětmi u nichž jsou **poruchy chování**, efektivně komunikovat i se vzdorovitými dětmi?

4) Pozitivní a bezpečné klima

- Ve škole dokážeme vytvořit **bezpečné prostředí**?
- Dokážeme si poradit se **záškoláctvím**?
- Dokážeme být pro děti **důvěryhodní**, nebojí se nám svěřit?
- Tým našich učitelů dokáže najít **kreativní a nové způsoby** jak zlepšit klima v naší škole?

5) Rodiče:

- Dokážeme navázat **dobrou spolupráci** s většinou rodičů, třeba i u dětí s poruchami chování?
- Dokážeme rodiče zapojit do **různých školních aktivit**?
- Dokážeme **pomocť rodičům**, kteří nevědí, jak podpořit své děti ve škole?

6) Kolegové

- Jsme schopni mezi sebou řešit konflikty konstruktivně?
- Na naší škole dokážeme předcházet **mobbingu**?
- Dokážeme **spolupracovat** a vzájemně si **pomáhat**?
- Společně zvládneme i velmi **kritické události**?
- Dokážeme **sdílet zkušenosti** a dobrou praxi?
- Jsme schopni efektivně spolupracovat s **pracovníky školy** např. administrativními?

7) Rozhodování, změny:

- Učitelé v této škole mohou ovlivnit **rozhodování o ní** a vyjádřit svůj názor?
- **Co můžeme ovlivnit**? Další profesní vzdělávání, kurikulum, zisk materiálů a vybavení
- Daří se nám využívat **nové učební metody** a materiály?
- Dokážeme se přizpůsobovat **změnám ve školství** (např. novým vyhláškám)?

Příloha 2 – ukázka vytváření témat

Vysoké nároky kladené na učitele	Klady a charakteristika kolektivu	Nedůvěra v některé kolegy, negativní zkušenosti	Dobrá komunikace mezi učiteli	Rozdíly mezi učiteli	Pomoc, spolupráce mezi učiteli
Učitel musí být kreativní při hledání způsobů dorozumění	Ocenění přístupu k dětem	Stereotypie u některých učitelů	Kladné hodnocení kolektivu - komunikace	Individuální rozdíly mezi učiteli	Kladné hodnocení kolektivu - pomoc
Učitel nestíhá	Kreativitu v učení asi někteří rozvíjí (vliv Hejného metody, kritického myšlení)	Snaha o zapojování a aktivizaci dětí není u všech	Vzájemné informování o problémech dítěte	Rozdílné nároky na klid v hodině	Snaha pomáhat si
Tendence podceňovat učitelské dovednosti (zvládl bych to také)	Vstřícnost dalších pracovníků ve škole, pozitivní hodnocení	Neschopnost některých učitelů nadchnout	Předávání informací o dětech mezi stupni	Shoda na základních pravidlech, rozdíly ve třídě	Rozdíly ve vstřícnosti pomáhat
Vysoké nároky na učitele když není asistent	Průměrná spolupráce mezi stupni	Rozdíly v ochotě motivovat žáky mezi učiteli	Dobré hodnocení vzájemné komunikace	Nutnost sjednotit pro dítě pravidla – zvyšuje úspěšnost	Někteří učitelé se dělí bez problémů
Snaha zvládat požadavky, ale není možné všechno	Tvoření skupinek učitelů	Polovina učitelů dokáže namotivovat	Kolektivní informování o šikaně, o tom co je potřeba	Individuální přístup učitelů, jiné nastavení	Důležité vědět, za kým můžu jít
Učitel špatně mění rodičovský názor na sebe	Málo společných akcí mezi pedagogy	Někteří učitelé demotivováni dělat nadstandardní práci	Popírání konfliktů	V základech shoda	Při zátěži fungovala týmová spolupráce

Příloha 3: Ukázka porovnávání témat

Respondent 1	Žáci a žákyně, jejich charakteristika, problémy s nimi a kolektiv dětí				Daná škola, její charakteristika a pozitiva, vedení školy			
	Pozitivní a neutrální charakteristiky dětí	Vnímané problémy u dětí	Problém diagnózy u dítěte	Práce se třídami je velmi důležitá	Rozdíly u jiných škol	Proč je v naší škole příjemně	Charakteristika školy	Počet žáků a zájem o školu
Respondentka 2	Učitel - vysoké nároky		Kolektiv - pozitiva, spolupráce, komunikace		Učitelé - kolegové, rozdíly, pozitiva a negativa			
	Vysoké nároky kladené na učitele	S čím se učitelé musí vypořádat a nemohou to ovlivnit?	Klady a charakteristika kolektivu	Dobrá komunikace mezi učiteli	Pomoc, spolupráce mezi učiteli	Rozdíly mezi učiteli	Nedůvěra v některé kolegy, negativní zkušenosti	O co se učitelé zde snaží?
Respondentka 3	Škola - její pozitiva a vedení				Učitel - možnosti, obtíže, vzdělávání			Výuka
	Vnímaná podpora od vedení	Škola	Škola se soustředí na dítě a jeho názor	Jak škola dítěti pomáhá konkrétně?	Co učitel může?	Rozvoj učitele, další vzdělávání	Vnímané obtíže	Moderní technologie a inovace

Respondentka 6	Osobní zkušenosti	Škola - pozitiva, negativa, podpora od vedení a dalších pracovníků, vedení					
	Osobní zkušenosti	Škola je vnímána jako otevřená a nabízející mnoho možností	Vnímaná negativa školy	Podpora pro učitele	Komunikace s vedením školy	Převážně pozitivní vnímání ředitele	Pomoc učitelům od vedení
Respondentka 7	Rodiče - spolupráce, důvěra, problémy			Osobní zkušenosti - náročné dítě, víra učitele, humor			Kolektiv - stupně, sdílení a spolupráce, setkávání
	Pozitivní zkušenosti s rodiči, spolupráce s rodiči, pomoc a materiály	Důležitá je důvěra rodiče a jeho podpora, učitel musí získat	Vnímané problémy s rodiči	Osobní zkušenost s náročným integrovaným dítětem	Důležitá je víra v děti, bez ní nejde pracovat	Je nutné se odpoutát, využívání humoru	První a druhé stupeň spolupracujeme, nekomunikují, pouze starší žáci dělají akce pro děti
Respondent 8	Integrace a inkluze - negativa, přístup k dětem			Žáci - problémy, výchova, akce, pomoc pro žáky			
	Negativa integrace inkluze pro všechny	Kvůli inkluzi nutnost snížit nároky u všech	Přístup k integrovaným dětem a jejich počet na škole	Výchovné problémy nejsou velké je důležité nastavit mantinely	Vnímané problémy u dítěte	Žáci mají možnost zapojit se do různých akcí, ale musí chtít a snažit se	Jak postupovat u dětí, co funguje a mělo by se

Příloha 4: Vodítka pro tvorbu dotazníku kolektivní učitelské efficacy

- Důležitá je stále reflexe konceptu, z něhož vycházíme a který chceme měřit, aby nedošlo ke smíšení konceptů, tak jak se to často u učitelské self-efficacy stává
- Bandura ve svém textu (2006) popisuje jak sestavovat škály self-efficacy, jedná se o vhodnou náповědu
- Je potřeba dát si pozor na to aby se v něm neopakovaly položky měřící stejnou schopnost pouze jinak formulovanou – formulovanou pozitivně (má určitou schopnost) nebo formulovanou negativně (má nedostatek dané schopnosti).
- Celkově jako jedno z nejdůležitějších vnímám to, aby byly měřeny představy o schopnostech, aby se zamezilo tomu, že učitelé budou hodnotit spíše vnímané charakteristiky u rodičů, žáků apod.
- Položky by podle mého názoru měly obsahovat následující 4 oblasti, případně s navrženými podoblastmi:

1) Vnímaná podpora

a. Podpora vedení

- získat podporu vedení
- efektivní komunikace o věcech, které učitelé potřebují nebo které vnímají jako problémy

b. Podpora dalších pracovníků

- speciální pedagog
- školní psycholog

2) Kolektiv učitelů:

a. Pozitivní schopnosti:

- spolupráce
- pomáhat si
- efektivně komunikovat
- sjednotit se na důležitých otázkách
- komunikovat efektivně mezi stupni pokud je to potřeba

b. Vyhýbání se negativům:

- řešit efektivně konflikty
- komunikovat přímo
- přijímat názory druhých

3) Žáci a žákyně

a. Pozitiva

- podpořit děti aby chodily do školy rády
- děti se cítí ve škole dobře
- dodržování pravidel

- různé metody ve výuce
- rozvoj kompetencí

b. Negativa

- ovlivnit reálné vnímání schopnosti
- problém s kritickým myšlením
- výchovné obtíže
- problémy s pozorností
- motivovat i obtížně motivovatelné žáky
- Nové technologie a kyberšikana

c. Kolektiv

- práce se třídou a kolektivem
- spolupráce třídního učitele a třídy
- zvládat problémy ve třídě
- rozvíjet sociální dovednosti dětí

d. Individualita

- umět pracovat s integrovanými dětmi
- zvládat velké množství dětí ve třídě
- efektivně spolupracovat s asistentem pedagoga

4) Rodiče

- zapojit rodiče, aby pomáhali
- vhodně komunikovat s rodiči, aby to bylo přínosné pro obě strany
- vhodně informovat rodiče o problémech dítěte
- řešit s rodiči efektivně záškoláctví